

Projeto de Investigação no Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho Final

O PERFIL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Estudante: Rafael Estevam Ramos

Orientação: Mónica Nogueira Soares

Dezembro de 2024

INDICE

Resumo	6
Abstract	7
Introdução	8
CAPÍTULO I	9
A perspetiva Histórica da Educação Inclusiva em Portugal	9
A democratização e a massificação do ensino	13
Os desafios da inclusão	13
O professor inclusivo	14
A formação de professores para a inclusão	17
A formação inicial de professores	18
A formação especializada dos professores	21
A formação de professores e as práticas inclusivas	27
Algumas questões a considerar na formação de professores	29
As motivações dos docentes para a especialização	32
Os desafios para o professor de educação especial (PEE)	34
As oportunidades para o professor de educação especial (PEE)	34
Os constrangimentos para o professor de educação especial (PEE)	35
Pensar o papel do professor de educação especial nos dias de hoje	35
O perfil profissional do professor de educação especial	37
As funções do professor de Educação Especial	38
CAPÍTULO 2	41
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	41
Questionário escrito com perguntas abertas a professores de educação especial	42
Análise dos questionários	44
Considerações Finais	52
Bibliografia	56
Anexos	60

Abreviaturas

1.º CEB - Primeiro Ciclo do Ensino Básico

AEDEE - Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial

art. - artigo

CEC - Council for Exceptional Children

PEE – Professor de Educação Especial

DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas para a Educação e Ciência

DGIDC - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

ECD - Estatuto da Carreira Docente

Ed. – Edição

PEE – Professor de Educação Especial

Índice de figuras

Figura 1.....	12
---------------	----

Índice de anexos

Anexo A.....	60
Anexo B.....	66
Anexo C.....	71

Resumo

Este trabalho é realizado no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e investiga o perfil do professor inclusivo, com o intuito de identificar as competências, conhecimentos e atitudes necessárias para promover a inclusão escolar e tem como objetivo compreender o papel do professor inclusivo como agente de transformação social, analisando as suas motivações, formação e práticas pedagógicas para promover a inclusão escolar e a valorização da diversidade. A formação inicial condiciona os perfis de professor de Educação Especial. Desta forma, pretende-se também perceber como os docentes são preparados, via formação, para lidar com a inclusão e de que forma a formação contínua e especializada aliada a uma avaliação e supervisão são determinantes para um bom desempenho profissional. Estes fatores permitirão traçar um possível perfil do docente de educação especial, atendendo a determinadas competências pessoais e profissionais. Termina-se este trabalho com a análise e reflexão das respostas dadas a questionários abertos realizados a professores de Educação Especial, concluindo que apesar da natural limitação deste estudo, os seus dados podem ajudar para o entendimento das práticas inclusivas no contexto educativo português.

Palavras-chave: Educação Especial, Professor de Educação Especial, Inclusão Escolar.

Abstract

This work is carried out within the scope of the Postgraduate Course in Special Education at Escola Superior de Educação Paula Frassinetti and investigates the profile of the inclusive teacher, with the aim of identifying the skills, knowledge and attitudes necessary to promote school inclusion and aims to understand the role of the inclusive teacher as an agent of social transformation, analyzing their motivations, training and pedagogical practices to promote school inclusion and the appreciation of diversity. Initial training conditions the profiles of Special Education teachers. In this way, we also intend to understand how teachers are prepared, through training, to deal with inclusion and how continuous and specialized training combined with evaluation and supervision are decisive for good professional performance. These factors will allow us to outline a possible profile of the special education teacher, considering certain personal and professional skills. This work ends with the analysis and reflection of the answers given to open questionnaires carried out with Special Education teachers, concluding that despite the natural limitations of this study, its data can help to understand inclusive practices in the Portuguese educational context.

Keywords: Special Education, Special Education Teacher, School Inclusion.

Introdução

O presente trabalho pretende centrar-se nas características que, na perspetiva dos professores de educação especial, devem estar presentes no seu perfil profissional, procurando compreender as competências, atitudes e conhecimentos que os próprios docentes de educação especial consideram essenciais para o desempenho eficaz das suas funções no contexto da educação inclusiva.

A escolha deste tema justifica-se pela crescente importância da educação inclusiva e pelo papel fundamental que os professores de educação especial desempenham neste contexto.

O trabalho está estruturado em dois capítulos, dos quais, o primeiro apresenta uma breve perspetiva histórica da Educação Inclusiva em Portugal até alcançar a democratização e massificação do ensino. Posteriormente abordam-se os desafios da inclusão e a caracterização do professor inclusivo. Ao falar-se do professor inclusivo existe a necessidade de fazer referência à sua formação, tanto inicial como especializada, nos tópicos seguintes. Mencionam-se ainda algumas questões a considerar na formação do professor inclusivo, bem como constrangimentos, desafios e oportunidades na sua carreira profissional. Ao terminar este capítulo, apresenta-se o perfil do professor de educação especial e as suas funções.

No segundo capítulo apresenta-se a metodologia utilizada para este estudo e os resultados analisados, assim como as considerações finais.

CAPÍTULO I

A perspetiva Histórica da Educação Inclusiva em Portugal

A trajetória da educação inclusiva em Portugal demonstra um compromisso contínuo para criar um sistema educativo que respeite e valorize as diferenças individuais, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. No entanto, é importante relatar o processo estas mudanças.

A inclusão de todos os alunos, inclusive daqueles com NEE, é fundamental para uma escola de qualidade: “Têm direito à educação pública gratuita, a qual se deve revelar adequada às suas necessidades educativas e deve ter lugar no meio menos restritivo possível” (Nielsen, 1999: 15), portanto, a escola precisa acolher todos os alunos, independentemente das suas diferenças. É crucial conhecer a história e os benefícios da inclusão para promover um ambiente de aprendizagem mais justo e eficaz para professores, pais e alunos.

A nova política educativa, tal como refere o despacho conjunto nº 105/97,

“(…) visa introduzir uma mudança significativa na situação atualmente existente no âmbito dos apoios a crianças com necessidades educativas especiais. Avaliando os aspetos mais positivos da experiência já adquirida neste domínio, procura-se criar as condições que facilitem a diversificação das práticas pedagógicas e uma mais eficaz gestão dos recursos especializados disponíveis, visando a melhoria da intervenção educativa.”

A inclusão de alunos com NEE no ensino regular é um processo gradual que se iniciou a partir da década de 70. Antes desse período, a exclusão era a norma, com esses estudantes sendo segregados em escolas ou classes especiais. A primeira etapa desse processo consistiu na criação de classes especiais dentro das escolas regulares, buscando oferecer um ambiente mais integrado e um atendimento mais personalizado às necessidades desses alunos. Segundo Correia (2003), uma das maiores preocupações das reformas educativas, era assegurar que estes alunos pudessem vir a frequentar escolas regulares em vez de escolas especiais ou instituições.

O professor de Educação Especial, antes da década de 70, era o principal responsável pela educação de alunos com NEE, atuando num sistema paralelo ao ensino regular. Essa prática, embora bem-intencionada, limitava as oportunidades de interação desses alunos com seus pares e dificultava sua inclusão social. A integração física nas

escolas regulares, iniciada nesse período, transformou o papel do professor de Educação Especial, que passou a atuar de forma colaborativa com os professores do ensino regular.

A inserção inicial de alunos com NEE nas escolas regulares deu origem a um processo de maior interação social entre esses alunos e seus pares. Essa fase, conhecida como Integração Social, propôs que os alunos com NEE se beneficiassem de um ensino individualizado nas áreas acadêmicas, ao mesmo tempo em que participassem de atividades como Educação Física e Artes, promovendo a inclusão em ambientes sociais mais amplos. De acordo com Correia (2003) deu-se, assim, início a mais uma fase, que tinha por base o acesso cognitivo à classe regular por parte dos alunos com problemáticas ligeiras e a integração acadêmica.

As profundas transformações políticas e sociais ocorridas em Portugal após o 25 de Abril de 1974 impulsionaram a implementação da integração escolar. Essa mudança, alinhada com as tendências internacionais, foi marcada pela publicação do Warnock Report, que introduziu o conceito de 'aluno com Necessidades Educativas Especiais'. De acordo com esse documento, alunos com qualquer tipo de incapacidade que necessitem de adaptações curriculares para aprender de forma eficaz devem ser considerados como tendo necessidades educativas.

Segundo Pierangelo e Jacob (cit. por Nielsen, 1999), a expressão de “criança com necessidades educativas especiais” descreve crianças e jovens que, devido a discrepâncias entre as suas potencialidades e os seus resultados escolares, precisam de recursos e estratégias de ensino diferenciadas para alcançar seu pleno potencial.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) representou um marco na educação inclusiva em Portugal, ao estabelecer a educação integrada como um princípio fundamental. Um dos seus objetivos principais era garantir que todos os alunos, inclusive aqueles com deficiências, tivessem acesso a uma educação de qualidade e pudessem desenvolver suas capacidades ao máximo. Para concretizar esse objetivo, foram criadas as Equipas de Educação Especial, responsáveis por oferecer apoio pedagógico e técnico a esses alunos em todos os níveis de ensino.

O Decreto-Lei 54/2018 substituiu a noção de NEE por Educação Inclusiva, alinhando-se à tendência global de personalizar o ensino. Essa mudança reflete a ideia de que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, têm direito a uma educação de qualidade, conforme aponta Perrenoud (2000).

A legislação portuguesa sobre educação inclusiva tem evoluído significativamente nas últimas décadas. O Decreto-Lei 3/2008, ao adotar a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), representou um avanço na identificação intervenção para alunos ditos com necessidades educativas especiais. No entanto, críticas apontam para a exclusão de determinados grupos de alunos, como aqueles com dificuldades de aprendizagem específicas.

O Decreto-Lei 54/2018 trouxe uma mudança paradigmática, substituindo o conceito de NEE pela Educação Inclusiva. Essa nova perspectiva, alinhada com as tendências internacionais e com autores como Perrenoud, enfatiza a diferenciação pedagógica e a individualização do ensino para todos os alunos.

A escola inclusiva, conforme preconizada por Correia (2003), deve acolher a diversidade, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas características, tenham acesso a uma educação de qualidade. No entanto, a implementação da inclusão exige um olhar crítico e contínuo, pois ainda há desafios a serem superados, como a formação de professores e a adaptação das escolas para atender às necessidades de todos os estudantes.

A Escola inclusiva assegura a todos os alunos, independentemente das suas diferenças, uma educação de qualidade, promovendo a equidade e o respeito à diversidade. A inclusão escolar, como demonstram estudos, traz benefícios significativos para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Ao promover a diversidade e a colaboração, a inclusão contribui para o desenvolvimento integral de cada aluno, além de construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Wolery e Wilbers (cit. por Brandão, 2007), baseando-se em resultados de trabalhos de investigação anteriores, expõem um conjunto de benefícios que importa salientar:

Benefícios para:	Benefícios
Crianças com deficiência	<p>1.São poupadas aos efeitos da educação segregada, incluindo os efeitos negativos da categorização bem como das atitudes negativas, promovidas pela falta de contacto com crianças ditas “normais”.</p> <p>2.Têm modelos que lhes permitem observar e aprender novas competências e/ou aprender, através da imitação, como e quando utilizar as competências que já possuem.</p> <p>3.Têm oportunidade de estar com crianças de idades similares (pares) com as quais podem interagir de modo espontâneo e assim aprender novas competências sociais ou comunicativas.</p> <p>4.Têm a possibilidade de vivenciar experiências de vida realísticas, que as preparam para a vida na comunidade.</p> <p>5.Têm a possibilidade de desenvolverem amizades com crianças com desenvolvimento dito “normal”.</p>
Crianças com desenvolvimento dito “normal”	<p>1.Têm oportunidade para desenvolverem perspectivas mais realistas e adequadas sobre indivíduos com deficiência.</p> <p>2.Têm oportunidade para desenvolver atitudes positivas face a outros que são</p>
	<p>diferentes delas.</p> <p>3.Têm oportunidade para aprender comportamentos altruístas bem como e quando usar tais comportamentos.</p> <p>4.Têm oportunidade de observar modelos de indivíduos que, apesar das dificuldades, conseguem ter sucesso em determinados domínios.</p>
Comunidade	<p>1.Pode manter os seus recursos habituais no âmbito da educação da primeira infância, limitando a necessidade de programas segregados e especializados.</p> <p>2.Pode manter os seus recursos educacionais se as crianças com deficiências que estão integradas no pré-escolar continuarem no ensino regular por oposição às colocações no ensino especial, nos seguintes ciclos de ensino.</p>
Famílias de crianças com deficiências	<p>1.Podem aprender acerca do desenvolvimento dito normal.</p> <p>2.Podem sentir-se menos isoladas da restante comunidade.</p> <p>3.Podem desenvolver relações com famílias de crianças com desenvolvimento dito “normal”, as quais lhes podem prestar um apoio significativo.</p>
Famílias de crianças com desenvolvimento dito “normal”	<p>1.Podem desenvolver relações com famílias que têm crianças com deficiências e assim apoiá-las, contribuindo também do ponto de vista comunitário, nomeadamente em relação às chamadas redes sociais de apoio informal.</p> <p>2.Terão oportunidade de ensinar aos seus filhos o que são diferenças individuais e como aceitar indivíduos que são diferentes.</p>

Figura 1: Benefícios da Inclusão (Brandão, 2007)

A democratização e a massificação do ensino

A massificação do ensino em Portugal refere-se à expansão quantitativa da escolarização em todos os níveis do sistema educativo. Este processo, que teve início nas últimas décadas do século XX, transformou a educação de um privilégio de poucos para um direito de muitos.

Algumas características importantes deste processo, segundo Pintassilgo & Mogarro (n.d.) incluem:

- Aumento significativo da matrícula escolar em todos os níveis
- Incorporação de estudantes de diversos estratos sociais
- Crescimento da educação pública, especialmente no ensino médio
- Extensão da escolaridade obrigatória

No entanto, é importante notar que a massificação nem sempre resultou em uma verdadeira democratização do ensino. Alguns estudos apontam que a expansão quantitativa nem sempre foi acompanhada por mudanças qualitativas necessárias, levando ao que se pode chamar de "escola massificada" em vez de uma genuína "escola de massas".

Os desafios da inclusão

Com a diversificação da comunidade académica, a escola enfrenta novos desafios para responder às necessidades de todos os alunos. Isso inclui não apenas crianças e jovens com deficiências, mas todos aqueles que apresentam necessidades educativas.

Para responder a estes desafios, Pintassilgo & Mogarro (n.d.) apontam algumas iniciativas que têm sido implementadas:

- A reformulação dos programas de formação de professores
- O foco na formação inicial em educação inclusiva
- A adaptação de currículos e métodos de ensino
- A procura por uma Educação Integral

A transição para um "sistema de ensino democrático de massas" começou no final do regime antigo, mas ganhou força após a Revolução de 25 de Abril. Este processo visa

não apenas aumentar o número de alunos, mas também proporcionar uma educação integral que desenvolva as potencialidades de cada indivíduo.

No entanto, o déficit histórico de qualificações da população portuguesa apresentou desafios significativos neste processo. A massificação do ensino ocorreu sem haver docentes qualificados em número suficiente, o que levou à criação de um sistema escolar baseado em um currículo altamente prescritivo e determinado.

A transformação do sistema educativo português de um modelo elitista para um mais inclusivo e abrangente é um processo contínuo. Embora tenham sido feitos progressos significativos na expansão do acesso à educação, ainda há desafios a serem superados para garantir uma educação de qualidade para todos, que respeite e atenda às necessidades individuais de cada aluno.

O professor inclusivo

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) realça, nas orientações para uma ação nacional, que os países devem disponibilizar recursos para assegurar a formação dos professores do ensino regular que atendem alunos com necessidades educativas e dos professores de educação especial. Esta perspetiva parte do pressuposto de que os professores da turma são os principais responsáveis pelo processo educativo de todas as crianças e jovens com necessidades educativas incluídos nas escolas regulares, ou seja, constituem um elemento fundamental para o êxito ou insucesso da prática da educação inclusiva (Forlin & Chambers, 2011; UNICEF, 2013).

Os docentes devem estar munidos de conhecimentos e de competências no âmbito da educação inclusiva, quer na formação inicial, quer na formação contínua ou pós-graduada. Neste sentido, o incremento do conhecimento sobre a legislação e as políticas relativas à inclusão e uma diminuição nas preocupações sobre o ensino inclusivo por parte do professor, resultante de formação superior em educação inclusiva, são considerados os principais preditores de maior eficácia do ensino para a prática inclusiva (Forlin & Chambers, 2011; Forlin, Sharma, & Loreman, 2013).

Neste contexto de mudança sistémica, há necessidade de os programas de formação de professores, inicial e em serviço, incluírem respostas às necessidades educativas nas escolas inclusivas (AEDEE, 2009; UNESCO, 1994). Fruto das alterações introduzidas nos vários sistemas educativos, este tipo de formação é já oferecido na maior parte dos

países europeus (AEDEE, 2003). Contudo, verifica-se frequentemente que existe uma falta de coerência nos programas de preparação de professores e uma desconexão entre o conhecimento sobre a inclusão apresentado nos cursos de formação e as experiências reais de observação da inclusão (Gehrke & Cocchiarella, 2013), ou seja, a questão não é se os professores têm o conhecimento e as competências necessárias para ensinar nas salas de aula inclusivas, mas como fazer o melhor uso do que eles já sabem quando estão perante alunos com dificuldades (Florian & Linklater, 2010).

A AEDEE (2011, 2012), no âmbito do Projeto Formação de Professores para a Inclusão (TE4I), apresentou um perfil de professores inclusivos que integra competências, atitudes, conhecimentos e capacidades essenciais para a docência em ambientes inclusivos. Este perfil, concebido como um guia para a elaboração de programas de formação inicial de professores, organiza-se em torno de quatro valores fundamentais relacionados com o ensino e a aprendizagem. Cada valor associa-se a duas áreas de competência, as quais incluem três componentes interligadas: atitudes, conhecimentos e capacidades. Neste modelo, as atitudes implicam um nível de compreensão sustentado por conhecimentos específicos, complementados por capacidades que possibilitam a aplicação prática em contextos educativos.

O primeiro valor identificado é a valorização da diversidade, que entende a diferença como um recurso e um elemento positivo no processo educativo. Esta perspetiva inclui as áreas de competência relacionadas com a conceção de uma educação inclusiva e as perspetivas dos professores sobre a diversidade, destacando a necessidade de superar barreiras e preconceitos para promover ambientes inclusivos e equitativos.

O segundo valor, apoio a todos os alunos, reflete a convicção de que os professores devem manter expectativas elevadas para os resultados de todos os alunos, independentemente das suas características individuais. Este princípio fundamenta-se em competências ligadas à promoção do desenvolvimento académico, prático, social e emocional de todos os alunos, bem como na adoção de metodologias de ensino eficazes que respondam às especificidades de turmas heterogéneas.

O terceiro valor, trabalho com outras pessoas, sublinha a importância da colaboração e do trabalho em equipa como metodologias essenciais na prática docente. Esta abordagem destaca competências voltadas para o trabalho conjunto com pais e

famílias, bem como com outros profissionais da educação, reconhecendo que o sucesso da inclusão depende de esforços coletivos e integrados.

Por fim, o valor do desenvolvimento profissional e pessoal posiciona o ensino como uma atividade contínua de aprendizagem, na qual os professores assumem um compromisso permanente com o seu desenvolvimento profissional. Este valor abrange competências relacionadas com a capacidade dos docentes para se tornarem profissionais reflexivos e para utilizarem a formação inicial como alicerce para a aprendizagem ao longo da vida.

Esta estrutura teórica evidencia a necessidade de uma formação inicial que prepare os professores para enfrentar os desafios da inclusão, promovendo práticas pedagógicas sustentadas por valores éticos e uma abordagem colaborativa e reflexiva. Assim, o perfil delineado pela AEDEE fornece diretrizes claras para o desenvolvimento de competências que respondam às exigências da educação inclusiva.

De seguida, passamos a discriminar e explicitar as atitudes e convicções, os conhecimentos essenciais e os níveis de compreensão e capacidades fundamentais a desenvolver em cada área de competência.

As conceções de educação inclusiva englobam um conjunto abrangente de atitudes, convicções, conhecimentos e capacidades fundamentais. Estas incluem a valorização da equidade, dos direitos humanos e da democracia para todos os alunos, considerando a educação inclusiva como parte integrante da reforma social e como um aspeto não negociável. Além disso, reconhece-se a estreita relação entre a educação inclusiva e a qualidade do ensino, enfatizando que o mero acesso ao ensino regular não é suficiente, sendo crucial o envolvimento significativo de todos os alunos nas atividades de aprendizagem.

No âmbito dos conhecimentos essenciais, destaca-se a importância de compreender os conceitos teóricos e práticos da educação inclusiva em contextos globais e locais, bem como o impacto das culturas e políticas institucionais neste domínio. Segundo o Guia Para a Utilização de Linguagem Inclusiva, é fundamental adotar uma abordagem que abranja todos os alunos, não se limitando apenas àqueles com necessidades diferentes ou em risco de exclusão. A linguagem utilizada na inclusão e diversidade é também um aspeto crucial, reconhecendo as implicações do uso de terminologias distintas na descrição e categorização dos alunos.

As capacidades a desenvolver nesta área incluem a análise crítica das próprias crenças e atitudes, a adoção de uma prática ética constante, a compreensão do contexto histórico da educação, a implementação de estratégias para promover atitudes inclusivas, o desenvolvimento de empatia face às diversas necessidades dos alunos e a modelação de respeito nas relações sociais, utilizando uma linguagem adequada com todos os intervenientes no processo educativo. Estas competências visam criar um ambiente educativo verdadeiramente inclusivo, onde todos os alunos possam participar plenamente e alcançar o seu potencial (cf. Educação Inclusiva: Quais Os Pilares E O Que a Escola Precisa Fazer?, 2018).

A formação de professores para a inclusão

O papel do professor é considerado como sendo um fator determinante para o sucesso ou não da prática da educação inclusiva (Forlin & Chambers, 2011; McGhie-Richmond et al., 2013; UNICEF, 2013). Este sucesso depende, em grande parte, dos professores terem conhecimentos, capacidades e competências necessários para a aplicarem na prática (Cardona, 2009), sendo a formação em educação inclusiva de capital importância, quer ao nível da formação inicial, quer da formação contínua, quer, ainda, da formação pós-graduada.

A conferência internacional de Madrid de 2009 (EADSNE, 2010a), do leque de propostas apresentadas, destaca como fator-chave para o sucesso da educação inclusiva a necessidade de dar atenção à formação inicial e contínua de professores, preparando-os para responder às diversas necessidades dos alunos. O Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2011) salienta, também, que a formação apropriada dos professores regulares pode reverter na melhoria da sua confiança e das suas capacidades para a educação de crianças e jovens com diversas necessidades.

Uma abordagem inclusiva, para ser bem-sucedida, requer professores habilitados, com poder e capacidade de modificar o currículo e de adotar pedagogias inclusivas para acomodar a diversidade das necessidades dos estudantes dentro das salas de aula, tornando-os, também, profissionais reflexivos independentes (Forlin, 2010). Neste sentido, os programas de formação de professores devem integrar os princípios da inclusão, mas, também, desenvolver atitudes e valores, para além dos conhecimentos e das capacidades, e contemplar oportunidades de partilha de experiências de educação inclusiva (OMS, 2011), abrangendo detalhes suficientes que permitam atender à crescente

diversidade das necessidades dos alunos e providenciar uma pedagogia relevante para o desenvolvimento de disposições apropriadas que sirvam de suporte a uma filosofia inclusiva (Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011).

No entanto, Kauffman (2014) acrescenta que a noção de que a maioria ou todos os professores possam estar preparados para atender bem a todas as crianças na educação geral é assustadoramente ingênua, mas certamente sedutora.

Uma das principais prioridades da formação de professores, segundo a AEDEE (2009, 2011), reside na necessidade de preparar os professores, na formação inicial, para a educação inclusiva, na medida em que todos os professores devem assumir a responsabilidade por todos os alunos. Esta orientação implica, necessariamente, uma redefinição da política educativa, designadamente ao nível dos modelos e das estruturas dos programas de formação de professores.

A formação inicial de professores

O professor inclusivo é um profissional em constante desenvolvimento. A formação inicial, embora essencial, não é suficiente. É fundamental que os docentes sejam protagonistas de sua própria formação, buscando aprimorar suas competências de forma contínua e adaptando-se às novas demandas da educação inclusiva.

É urgente rever a formação inicial de professores em Portugal, a fim de garantir que os futuros docentes estejam preparados para atuar em escolas inclusivas. Atualmente, a falta de disciplinas específicas sobre Educação Especial nas grades curriculares representa um obstáculo para a inclusão escolar.

Costa (2006) apresenta alguns pontos importantes para a formação inicial de professores:

- “A formação inicial deve contemplar os conhecimentos e as competências subjacentes ao desenvolvimento de modelos e práticas educativas promotoras de inclusão e qualidade;
- Em termos de desenho curricular deve ser salvaguardado o princípio do isomorfismo da formação;
- Os conhecimentos pragmáticos deverão estar presentes, não só através de unidades curriculares próprias, mas também como conteúdo recorrente em todo o desenho curricular;

- Deve ser incentivada a componente prática dos cursos de formação inicial e dos cursos de especialização, para que os formandos sejam expostos a modelos positivos de educação inclusiva” (Costa 2006: 29).

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português (DL 49/2005) estabelece que a formação inicial de professores e educadores de infância seja realizada em nível superior, com o objetivo de garantir a qualidade do ensino e a atualização constante dos conhecimentos pedagógicos.

Alinhado com as diretrizes europeias, o Decreto-Lei nº 74/2009 estrutura o ensino superior português em três ciclos, com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências nos estudantes, em resposta a um desafio crucial enfrentado por diversos países europeus, incluindo Portugal.

Com o objetivo de definir um perfil ideal para professores que atuem em contextos inclusivos, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial realizou um estudo em diversos países europeus, incluindo Portugal. Os resultados da pesquisa, publicados em 2012, evidenciaram a necessidade de uma formação inicial mais adequada para preparar os professores para o desafio da inclusão escolar.

Tanto a OCDE (2005) quanto a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012) concordam que a qualidade da formação de professores é fundamental para o sucesso da educação. A Agência Europeia vai além, argumentando que a preparação de professores para lidar com a diversidade é crucial para a construção de sociedades mais inclusivas.

A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012) realizou um estudo sobre a formação de professores para a inclusão, identificando quatro valores fundamentais associados a áreas de competência que estruturam o trabalho docente em contextos inclusivos. Esses valores, interligados às competências específicas, orientam práticas pedagógicas voltadas para a diversidade e a inclusão.

O primeiro valor destacado é a valorização da diversidade, que considera a diferença como um recurso e um elemento positivo para a educação. Este princípio exige que os professores desenvolvam competências relacionadas à conceção de uma educação inclusiva e à adoção de perspectivas que reconheçam e respeitem a diferença como parte integrante do processo educativo. Assim, os docentes são chamados a reinterpretar a

diversidade como um elemento enriquecedor, promovendo uma abordagem pedagógica sensível às múltiplas necessidades dos alunos.

O segundo valor refere-se ao apoio a todos os alunos, enfatizando a importância de promover o desenvolvimento académico, prático, social e emocional de todos os educandos. Este objetivo requer a implementação de metodologias de ensino eficazes, capazes de responder às características de turmas heterogéneas, valorizando as particularidades individuais no âmbito de um coletivo educacional diversificado.

Outro valor central identificado é a capacidade de trabalho colaborativo, que envolve a interação dos professores com pais, famílias e outros profissionais da educação. Este aspeto reflete a necessidade de criar redes de apoio e comunicação eficazes, fundamentais para a consolidação de práticas inclusivas que transcendam o espaço da sala de aula.

Por fim, o desenvolvimento profissional e pessoal é apresentado como um elemento essencial para a prática docente. A profissão de professor é vista como um processo contínuo de aprendizagem, que exige um compromisso com a formação ao longo da vida. Este investimento é necessário para preparar os docentes a enfrentar os desafios e as transformações constantes do contexto educacional, permitindo-lhes adaptar-se e inovar na construção de um ambiente educativo inclusivo.

Este enquadramento teórico evidencia como os valores e competências delineados pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial são cruciais para promover uma educação inclusiva, destacando a importância de um compromisso ético e prático com a diversidade e a aprendizagem colaborativa.

Oliveira-Formosinho (2008 cit. Formosinho, J., Machado, J. e Oliveira-Formosinho, J., 2010: 21) mencionou:

O conhecimento profissional prático é uma janela para melhor compreensão e apropriação da prática profissional. Não pode ser conceptualizado nem como conhecimento provindo da reflexão de um prático individual, nem como conhecimento provindo da teorização de um formador individual. O conhecimento prático é construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos, tem características coletivas que cada profissional experiencia na sua história de vida. É, assim, experienciado por cada profissional nos níveis inter e intrapessoal”.

Formosinho, J., Machado, J. e Oliveira-Formosinho, J., 2010: 22.

Sendo importante o novo tipo de conhecimento relevante para a formação de profissionais de desenvolvimento humano aceita a alavancagem do conhecimento profissional no conhecimento proveniente do cotidiano e da experiência no terreno, promove a dimensão contextual desse mesmo conhecimento e nele incorpora a dimensão interativa do desempenho, aceitando que mesmo a componente intelectual e técnica deste desempenho é inerentemente relacional. A combinação de conhecimentos teóricos com experiências práticas é essencial para uma aprendizagem significativa e eficaz, resultando num profissional mais competente.

A formação especializada dos professores

Os dois principais modelos europeus de formação inicial de professores são o "concorrente" e o "consecutivo" (AEDEE, 2011). No modelo concorrente, os conteúdos específicos a lecionar, os conhecimentos e as competências necessárias para o ensino são tratados simultaneamente. No modelo consecutivo, a preparação inicia-se pela frequência de um curso específico centrado num ou mais conteúdos a lecionar, complementado posteriormente por um outro que aborda as competências para o ensino, nomeadamente, pedagogia, didática e prática de sala de aula.

A questão da formação de professores para a inclusão tem marcado a agenda da política educativa, sobretudo ao nível das organizações internacionais. De entre as várias recomendações da UNESCO (2009b) aos estados-membros, destacamos:

- Formação de professores, dotando-os das competências e dos materiais adequados para ensinar diferentes grupos de alunos e responder às diversas necessidades de aprendizagem através de métodos como o desenvolvimento profissional na escola, a formação inicial na inclusão e um ensino atento ao desenvolvimento e aos pontos fortes de cada estudante;
- Reforço do papel estratégico do ensino superior na formação inicial e contínua dos professores em relação às práticas de educação inclusiva, incluindo o fornecimento de recursos adequados.

Relativamente ao papel desempenhado pelas instituições de ensino superior no âmbito da educação inclusiva, Pugach e Blanton (2009) propõem um quadro de análise dos programas de formação de professores na perspetiva da preparação para a prática de

ensino inclusivo, com especial incidência na colaboração entre a educação especial e a educação geral.

A análise dos modelos assenta essencialmente no grau de colaboração estabelecido entre os departamentos de educação especial e de educação geral e no grau de integração e de coordenação curricular que tem sido alcançado no domínio do desenvolvimento e da reformulação dos programas de formação de professores.

A tipologia apresentada baseia-se no pressuposto de que, trabalhando em conjunto, os professores de educação geral e de educação especial, os decisores políticos e as instituições formadoras de professores podem fazer mais para apoiar a aprendizagem dos alunos que têm necessidades educativas do que trabalhando de forma isolada (Blanton & Pugach, 2007). O sistema de classificação proposto inclui três modelos: distinto, integrado e unificado (Pugach & Blanton, 2009).

O "modelo distinto" caracteriza-se por programas de formação inicial com um nível mínimo de interação entre os departamentos de educação especial e de educação geral, funcionando, na maioria das vezes, de forma independente. Há uma ausência intencional e deliberada de colaboração nos cursos e nas experiências, com a possibilidade de existirem algumas unidades curriculares recíprocas, mas numa perspetiva descartável. Os conteúdos de educação especial e de educação geral são integrados no currículo, faltando-lhes organização dentro de uma estrutura curricular coerente e concebida em colaboração. Assim, os formandos obtêm normalmente apenas uma qualificação em educação especial ou em educação geral.

O "modelo integrado" evidencia esforços deliberados e sistemáticos dos departamentos de educação especial e de educação geral para colaborativamente integrarem e coordenarem conteúdos e experiências nos programas. Esta perspetiva assenta no pressuposto de que todos os docentes de educação geral devem estar preparados para trabalhar com a diversidade de alunos, incluindo aqueles com necessidades educativas. A formação em educação geral constitui o núcleo do programa de estudos e é arquitetada a partir de uma perspetiva filosófica amplamente inclusiva. O papel dos professores de educação especial é distinto e os seus programas ampliam e melhoram a formação de base. O corpo docente dos departamentos colabora na elaboração do currículo dos cursos, reconhecendo os conhecimentos mútuos e valorizando as contribuições feitas para o programa de formação de professores.

O "modelo unificado" caracteriza-se pela formação de professores segundo um único currículo, totalmente coordenado e projetado para todos os formandos, terminando com a obtenção de uma dupla qualificação em educação geral e em educação especial. Este modelo assenta no pressuposto de que todos os formandos estão dispostos a assumir o papel de professor de educação geral ou de educação especial, uma vez que vão trabalhar nas escolas, e que, deste modo, estarão bem preparados para o fazer. Estes programas resultam de um trabalho conjunto de colaboração e de rotina consistentes dos departamentos de educação geral e de educação especial e de um alto grau de interdependência.

Neste modelo, a graduação em educação especial é geralmente limitada à intervenção junto de alunos com necessidades educativas decorrentes de deficiência leve e moderada. Para situações de deficiências graves e profundas ou deficiências sensoriais, as faculdades podem oferecer múltiplas opções, como programas distintos focados em deficiências de baixa incidência.

Pugach e Blanton (2009) estabelecem, ainda, cinco variáveis de estudo que dão profundidade à compreensão dos modelos, podendo funcionar como análise interna ao modelo ou como comparação entre os três modelos. Essas variáveis englobam a coerência curricular, a colaboração entre departamentos, a profundidade de conhecimento, a avaliação de desempenho/portefólio e as parcerias com escolas.

A coerência curricular assenta numa perspetiva orientada por uma visão partilhada acerca dos conhecimentos necessários e das experiências de ensino a desenvolver de forma transversal ao longo da formação inicial. A colaboração entre departamentos, designadamente de educação especial e de educação geral, baseia-se na frequência e na natureza dos contactos que se estabelecem e sugere que, sem essa colaboração, a coerência curricular é difícil de realizar. A profundidade de conhecimento centra-se na quantidade e no tipo de conhecimento que se espera que os futuros professores adquiram ao longo do programa e que utilizem na prática. A avaliação de desempenho/portefólios relaciona-se com a sua utilização na determinação dos conhecimentos, capacidades e disposições dos candidatos. As parcerias com escolas envolvem uma concetualização das experiências em contextos reais de ensino e a construção de uma maior capacidade para desenvolver locais de estágio de alta qualidade nas escolas.

Pugach e Blanton (2009) reconhecem que continua a predominar a formação inicial de professores segundo o programa distinto, apesar dos programas unificados representarem o mais elevado grau de colaboração do corpo docente e de integração curricular. Todavia, os programas integrados de formação inicial que oferecem a possibilidade de obtenção de uma graduação em educação especial podem constituir uma maneira de aumentar as habilidades de todos os professores para o seu trabalho com os alunos com necessidades educativas.

Stayton & McCollum, segundo Jelas (2010), apresentam três modelos de formação de professores para escolas inclusivas: modelo adicional; modelo de infusão; modelo unificado. O “modelo adicional” envolve a modificação dos cursos existentes e a adição de conteúdos de educação especial ao currículo geral de formação de professores, com especial incidência nas áreas das características dos alunos com necessidades educativas e das estratégias ambientais e de instrução para a inclusão dessas crianças em salas de aula regulares. Porém, concluem que a simples adição destes conteúdos não é suficiente para a preparação de professores para o atendimento à diversidade de alunos na sala de aula regular.

O "modelo de infusão" caracteriza-se pela formação em equipa, constituída por professores de formação em educação geral e em educação especial, com supervisão conjunta das experiências de campo. Os conteúdos de formação geral e de educação especial são integrados no curso, partindo do pressuposto de que as diversas necessidades dos alunos podem ser atendidas por professores de educação geral.

O "modelo unificado", em linha com a proposta de Pugach e Blanton (2009), assenta na unificação dos programas de formação de professores de educação geral e de educação especial, tradicionalmente concebidos em vias separadas. Este modelo fundamenta-se na necessidade de os professores de educação geral e de educação especial trabalharem em colaboração, no interesse de todas as crianças, implicando que os programas de formação devem ser fundidos. Assim, um programa unificado de formação de professores combina todos os padrões profissionais recomendados a partir dos respetivos programas de educação geral e de educação especial numa nova conceção de currículo.

Alguns programas de formação de professores estão a optar por implementar uma abordagem de infusão, em vez de oferecerem unidades curriculares autónomas de estudo

sobre a diversidade (Forlin & Chambers, 2011). Esta abordagem recorre à disseminação transversal dos conteúdos relativos à educação inclusiva, e questões associadas, nas diferentes unidades curriculares que compõem o programa de formação. A formação de professores focada no modelo de infusão de conteúdos contribui para a melhoria das atitudes e da confiança em relação à educação inclusiva (Taylor & Ringlaben, 2012) e para o aumento dos níveis de conhecimento no ensino de alunos com necessidades educativas (Loreman & Earle, 2007).

Por outro lado, existe a necessidade de os programas de formação de professores incluírem oportunidades de interação direta com crianças com necessidades educativas e de oportunidades de trabalhar no sentido de resolver as preocupações sobre a educação inclusiva.

A formação de professores deve, também, refletir e considerar o nível de intervenção dos professores de educação geral e de educação especial. Nesse sentido, é proposto o modelo de "resposta à intervenção" (response-to-intervention) por deter esse potencial para esclarecer e articular os papéis dos diferentes professores, contribuindo, também, para a definição de um paradigma de formação (Brownell et al., 2010).

Este modelo de resposta à intervenção envolve pelo menos três níveis de instrução e de intervenção por parte dos professores de educação geral e de educação especial (Brownell et al., 2010): No primeiro nível, os professores da turma são responsáveis por ensinar o currículo geral, monitorizar o progresso dos alunos, desenvolver e implementar modificações instrucionais quando necessário e avaliar o impacto dessas modificações no desempenho dos alunos. No segundo nível, os professores da sala de aula continuam a ser os principais responsáveis pelos alunos que não conseguem progredir academicamente, mas começam a trabalhar com uma equipa multidisciplinar ou outros profissionais, como os professores de educação especial, para planear e avaliar uma intervenção mais intensiva. A instrução torna-se mais intensiva e a monitorização mais frequente e precisa, envolvendo a introdução de adequações e modificações.

No terceiro nível, os alunos recebem instrução intensiva e explícita para atender às suas necessidades de literacia e numeracia não corrigidas anteriormente. Este nível envolve avaliações contínuas e intervenções baseadas nessas avaliações, sendo recomendado que a instrução seja da competência da educação especial e dos professores de educação especial.

Cada nível requer uma formação mais ou menos específica por parte dos professores (Brownell et al., 2010):

Nos primeiros dois níveis, os professores de educação regular devem ter conhecimento de práticas corretivas baseadas em evidências, ser capazes de as implementar e possuir uma sólida compreensão dos procedimentos de medição baseada no currículo.

No segundo nível, os professores de educação especial precisam de uma sólida compreensão do currículo de educação geral, e todos os professores necessitam de competências de colaboração para o planejamento multidisciplinar.

No terceiro nível, os professores de educação especial devem demonstrar uma base de conhecimento sofisticado que se estende além daquele dos professores de educação geral e que agrega valor à educação geral proporcionada aos alunos com necessidades educativas.

A Northern Illinois University desenvolveu o projeto Achieving Creative & Collaborative Educational Preservice Teams (Van Laarhoven et al., 2007) com o objetivo de promover a formação inicial de professores de educação geral e de educação especial voltada para a educação inclusiva. Este projeto procura otimizar as experiências formativas dos futuros docentes, estabelecendo uma base sólida para práticas colaborativas em contextos educacionais diversos.

Uma das metas principais é melhorar a qualidade das experiências proporcionadas na formação inicial de professores, tanto para os que atuarão no ensino geral quanto para os que se dedicarão à educação especial. Este aprimoramento visa garantir que ambos os grupos de futuros docentes recebam uma formação que responda às exigências pedagógicas de ambientes inclusivos.

O projeto também pretende criar experiências comuns para todos os professores em formação, independentemente da área de especialização. Essa abordagem busca fomentar uma compreensão partilhada das práticas inclusivas, promovendo uma visão integrada e colaborativa do ensino.

Adicionalmente, o programa preocupa-se em preparar os futuros professores para a colaboração em salas de aula inclusivas, capacitando-os a trabalhar de forma articulada em contextos onde coexistem diferentes necessidades e estilos de aprendizagem. Essa

preparação inclui o desenvolvimento de competências para o ensino cooperativo e para a resolução conjunta de desafios pedagógicos.

Outro aspeto fundamental é o estímulo à interação com as famílias de alunos com necessidades educativas. Este elemento reforça a importância de envolver as famílias no processo educativo, reconhecendo-as como parceiras essenciais no desenvolvimento e sucesso dos alunos.

O projeto *Achieving Creative & Collaborative Educational Preservice Teams* destaca, assim, a relevância de uma formação inicial integrada, baseada na colaboração e na inclusão, para preparar professores capazes de atuar eficazmente em contextos educativos diversos e complexos.

A formação de professores e as práticas inclusivas

A formação de professores em Portugal tem evoluído ao longo dos anos, passando por diferentes modelos e conceções. Desde as primeiras experiências de formação no século XIX até a criação das escolas superiores de educação, a formação docente sempre esteve ligada às transformações sociais e educacionais do país. Autores como Tejada Fernández, Estrela, Alarcão e Roldão contribuem para uma compreensão mais aprofundada dos diferentes aspetos da formação de professores, destacando a importância da aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes para o exercício da profissão.

Para o desenvolvimento desta competência, é fundamental que os profissionais da educação compreendam profundamente o arcabouço legal que rege a sua atuação. Além disso, é essencial que conheçam e cumpram as responsabilidades inerentes à profissão, estabelecendo relações de confiança com alunos, famílias e colegas de trabalho. A busca por formação contínua é um pilar fundamental, pois permite que os profissionais se atualizem, ampliem seus conhecimentos e desenvolvam novas habilidades, visando sempre a melhoria da qualidade do ensino.

Essa abordagem valoriza o papel do professor como agente transformador na construção de uma escola para todos. Ao adotar a pedagogia inclusiva, os professores reconhecem a importância de oferecer apoio individualizado a cada aluno, garantindo que todos tenham oportunidades de aprender e se desenvolver.

O sucesso da pedagogia inclusiva depende, em grande medida, da construção de relações positivas e de uma visão otimista sobre os alunos. As atitudes e crenças dos professores desempenham um papel fundamental nesse processo. As alterações no currículo de formação inicial visam promover três eixos essenciais: o aprofundamento do conhecimento sobre os processos de aprendizagem, a compreensão da justiça social na educação e o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. Ao enfatizar a diversidade como um aspecto enriquecedor do processo de aprendizagem e ao promover a crença na capacidade de todos os alunos de aprender, a formação busca formar professores capazes de atender às necessidades de cada estudante, transformando desafios em oportunidades de aprendizado, sabe que

Os professores de crianças deixaram (...) de ter uma formação de nível médio e passaram a ter uma formação de ensino superior (...) com a criação das Escolas Superiores de Educação e com a entrada das novas universidades na formação de educadores de infância e de professores do ensino primário.

(Formosinho, 2009: 73).

A formação inicial de professores, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, é responsabilidade das instituições de ensino superior. No entanto, a pesquisa de Flores (2006) e Flores e Day (2006) revela a necessidade de uma formação continuada mais eficaz, que permita aos professores desenvolverem as competências necessárias para enfrentar os desafios da prática docente e aplicar os conhecimentos teóricos ao contexto da sala de aula.

A formação de professores deve ir além da mera transmissão de conhecimentos teóricos. É preciso investir em experiências práticas que permitam aos futuros docentes desenvolverem as competências necessárias para atuar em sala de aula. Ao estreitar a relação entre teoria e prática, a formação inicial contribuirá para o desenvolvimento de profissionais mais seguros e capacitados.

A formação de professores precisa ser adaptada para que os docentes adquiram as competências necessárias para atender às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência. Conforme aponta o Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2011), a formação adequada é crucial para que os professores se sintam seguros e capazes de implementar práticas pedagógicas inclusivas.

A política de inclusão escolar exige que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade dos estudantes. A formação docente, tanto inicial quanto

continuada, deve garantir que os professores adquiram os conhecimentos e habilidades necessários para promover a inclusão em sala de aula. Como apontam Forlin & Chambers (2011), citados por Mcghee-Richmond et al (2013) e a UNICEF (2013), o professor desempenha um papel fundamental nesse processo.

A política educativa deve priorizar a formação de professores para a educação inclusiva. É preciso repensar os modelos e as estruturas dos programas de formação, de modo a garantir que todos os professores estejam preparados para atender à diversidade dos alunos. A AEDEE (2009, 2011) destaca a importância de preparar todos os professores para a educação inclusiva, uma vez que todos são responsáveis por todos os alunos.

A qualificação do professor é fundamental para a qualidade da educação. Ao se qualificar, o professor adquire as ferramentas necessárias para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e desafiador, estimulando o desenvolvimento de novas habilidades nos alunos. A formação continuada é essencial para que os professores se mantenham atualizados e capazes de inovar suas práticas pedagógicas. (Morgado, 2003)

A formação de professores para a educação inclusiva enfrenta diversos desafios. A OMS (2011) e Forlin et al. (2011) destacam a necessidade de uma formação que vá além dos conhecimentos técnicos, abrangendo também atitudes, valores e a troca de experiências. No entanto, como ressalta Kauffman (2014), a expectativa de que todos os professores estejam completamente preparados para atender à diversidade de necessidades dos alunos é um desafio complexo e ambicioso. A formação contínua é fundamental para que os professores possam acompanhar as mudanças e desenvolver as competências necessárias para promover a inclusão.

A educação em Portugal passou por uma significativa transformação ao longo do tempo, evoluindo de um sistema elitista para um modelo mais inclusivo e abrangente. Esta mudança foi impulsionada principalmente pela democratização e massificação do ensino, que expandiram o acesso à educação para todas as crianças e jovens.

Algumas questões a considerar na formação de professores

A criação de salas de aula inclusivas eficazes depende de professores que demonstrem atitudes positivas em relação aos alunos com necessidades educativas específicas, capacidade para melhorar relações sociais, disposição para lidar com

diferenças, um repertório diversificado de competências e métodos pedagógicos, confiança na aprendizagem de todos os alunos e vontade de colaborar com colegas e especialistas (Rouse, 2006). Professores inclusivos devem integrar características relacionadas com o saber (cabeça), acreditar (coração) e fazer (mãos), conforme proposto por Loreman, Sharma e Forlin (2013) e Rouse (2008). Estas dimensões refletem a trilogia de Shulman: aprendizagem da cabeça, do coração e das mãos, elementos fundamentais no desenvolvimento de programas formativos.

A arquitetura dos programas de formação inicial de professores deve, portanto, integrar e desenvolver estas características ao longo do percurso formativo. Darling-Hammond (2006) destaca três áreas de conhecimento essenciais para a formação de professores inclusivos: (1) compreensão sobre os alunos, incluindo o seu desenvolvimento em contextos sociais e o processo de aquisição de linguagem; (2) entendimento sobre conteúdos curriculares e objetivos educacionais, ajustados às necessidades dos alunos e às finalidades sociais da educação; e (3) competências pedagógicas específicas, que incluem metodologias de ensino diversificadas, práticas de avaliação e estratégias de gestão de sala de aula.

Darling-Hammond (2006) sublinha também a necessidade de os professores possuírem conhecimentos e competências aprofundados sobre processos de aprendizagem, avaliação e estratégias adaptadas a diferentes objetivos e contextos. A capacidade de utilizar estas ferramentas de forma criativa e crítica permite que os professores enfrentem desafios imprevisíveis e respondam às necessidades variadas dos alunos em ambientes inclusivos.

Na Escócia, o Inclusive Practice Project (Rouse & Florian, 2012) direciona a formação inicial de professores para que estes assumam responsabilidades individuais e coletivas na promoção da aprendizagem e da participação de todas as crianças. Este modelo formativo busca preparar os professores para desenvolverem os alunos nas escolas, ensinarem o currículo de forma eficaz e atingirem padrões de excelência na prática profissional. No entanto, enfrenta três desafios: garantir que os professores adquiram conhecimentos sólidos desde o início, fomentar a confiança na sua capacidade de ensinar alunos com necessidades educativas específicas e ensinar estratégias de trabalho colaborativo.

Já o programa nova-iorquino Elementary Inclusive Education Program (Oyler, 2011) estrutura-se em torno de três pilares: investigação, gestão curricular e justiça social. Este programa encoraja os futuros professores a adotarem uma abordagem reflexiva, baseada na recolha de dados, análise crítica e prática pedagógica centrada nos ideais de justiça social. Pretende-se que os professores desenvolvam pedagogias inclusivas, reconhecendo a complexidade intelectual, moral e política envolvida na educação inclusiva.

A formação de professores para a inclusão também deve abordar os desafios colocados pelas perceções negativas sobre a inclusão. Maria (2013) e Pijl (2010) apontam para o desconhecimento generalizado sobre a educação inclusiva e para a falta de competências adequadas, frequentemente não exploradas na formação inicial. Estas lacunas resultam em atitudes desfavoráveis que podem comprometer o sucesso da inclusão.

De acordo com Brownell et al. (2010), para os professores de educação especial, a formação deve incluir conhecimentos aprofundados sobre conteúdos curriculares, problemas específicos dos alunos, uso da tecnologia no apoio à aprendizagem e intervenções pedagógicas eficazes. Assim, é indispensável um enfoque não apenas em conhecimentos e competências, mas também em atitudes e crenças.

As atitudes positivas desempenham um papel central na eficácia de professores inclusivos, podendo ampliar oportunidades de aprendizagem e melhorar o desempenho e a autoestima dos alunos. Contudo, o desenvolvimento destas atitudes é um processo complexo, que envolve fatores emocionais, cognitivos e comportamentais. Programas de formação que combinam informações teóricas com experiências práticas estruturadas mostram-se mais eficazes na transformação de crenças e na promoção de atitudes inclusivas.

O contacto direto com alunos com necessidades educativas específicas durante a formação é uma das estratégias mais eficazes. Este tipo de interação não apenas reduz o desconforto e a incerteza, como também aumenta a confiança e a naturalidade dos futuros professores no trato com a diversidade. Experiências positivas, integradas a oportunidades de reflexão, ajudam os professores a focarem-se mais na individualidade do aluno do que na deficiência, promovendo uma abordagem centrada na pessoa.

A formação deve combinar aprendizagem teórica com práticas de campo, garantindo que os professores adquiram competências para agir em contextos reais e diversificados. Sensibilizar os futuros docentes para diferentes tipos de deficiência também pode gerar mudanças significativas nas suas atitudes. Programas que promovem a reflexão sobre a própria prática e a discussão em grupo contribuem para a construção de valores inclusivos, alinhados a uma pedagogia que assume a diversidade como ponto de partida.

Na base deste processo, está o reconhecimento de que todas as crianças têm direito à educação e podem aprender, e de que os professores possuem as ferramentas necessárias para fazer a diferença. Este compromisso com a inclusão deve ser reforçado ao longo da formação, preparando os docentes para enfrentar os desafios associados à diversidade nas salas de aula e nas escolas.

As motivações dos docentes para a especialização

A motivação dos docentes para a realização de pós-graduações em Educação Especial é um fator crucial para a qualidade do ensino inclusivo. Considerando as mudanças no cenário educacional e as exigências da Portaria 212/2009, é essencial investigar os fatores que levam os professores a buscar essa especialização, a fim de compreender suas expectativas e necessidades de formação.

Para Krench & Crutchfield (1959: 272), “Um motivo é uma necessidade ou desejo acoplado com a intenção de atingir um objetivo apropriado”, a motivação é a ligação entre uma necessidade e a ação para satisfazê-la. Ao analisar os motivos que levam os professores à ação, podemos construir um perfil mais completo do profissional de Educação Especial.

A motivação é o motor que nos impulsiona a realizar tarefas e alcançar objetivos. De acordo com vários autores, como Maslow, a motivação pode ser dividida em diferentes níveis, desde as necessidades básicas até a realização pessoal. Na educação, a motivação dos professores é fundamental para o sucesso dos alunos.

Ao decidir fazer um curso de especialização em Educação Especial, os professores podem ser motivados por diferentes fatores. Alguns podem buscar o desenvolvimento profissional e a aquisição de novas habilidades (motivação intrínseca), enquanto outros

podem estar buscando melhores oportunidades de trabalho ou reconhecimento (motivação extrínseca).

A motivação intrínseca, relacionada ao prazer em aprender e se desenvolver, é considerada essencial para a qualidade do ensino. Professores motivados intrinsecamente tendem a ser mais comprometidos, criativos e capazes de estabelecer relações mais significativas com seus alunos.

Booth e Ainscow (2001) identificam a cultura, as políticas e as práticas como pilares da inclusão escolar. A UNESCO (2020) complementa essa visão, sublinhando a importância da formação docente. Para que a inclusão seja uma realidade, os professores precisam desenvolver competências específicas, como a valorização da diversidade e a capacidade de adaptar suas práticas às necessidades individuais dos alunos.

A implementação de reformas educacionais exige a participação ativa dos professores. De acordo com Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), a resistência docente pode comprometer o sucesso dessas iniciativas. A OCDE (2005) reforça essa ideia, ao apontar a necessidade de investir na formação continuada dos professores, visando o desenvolvimento de competências como a capacidade de trabalhar com a diversidade, a criatividade e a inovação. Um professor bem preparado é fundamental para garantir a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos.

A Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva (2012) delineou um perfil de professor preparado para atuar em um contexto inclusivo. Segundo a pesquisa, os professores devem valorizar a diversidade, ter altas expectativas em relação a todos os alunos, trabalhar em equipe e buscar constantemente seu desenvolvimento profissional. Essas características, associadas a um conjunto de competências específicas, são essenciais para garantir que todos os estudantes tenham sucesso.

A relação entre a motivação dos professores e o desempenho dos alunos com necessidades educativas é o foco desta pesquisa. Ao identificar os motivos que levam os docentes a buscarem uma especialização em Educação Especial, pretende-se compreender como essas motivações influenciam sua prática pedagógica e contribuem para o sucesso dos alunos.

Os desafios para o professor de educação especial (PEE)

No contexto atual escolar e tendo por base comentários e percepções de colegas da área no terreno creio que alguns desafios se prendem com a formação e preparação dos PEE dado que a carência destas últimas parece ser uma dificuldade presente no processo de inclusão e no desenvolvimento de práticas pedagógicas, dada a sua especificidade em lidar com alunos que requerem dedicação extraordinária e concreta para as suas necessidades próprias.

Por outro lado, outro desafio é a utilização de metodologias ativas e inovadoras com a finalidade de atender às necessidades de todos os alunos num ambiente de aprendizagem inclusivo.

Um desafio especialmente importante é o da compreensão das diversas NEE. Creio que um dos aspetos formativos deveria ser o estudo aprofundado das diferentes patologias e comorbidades existentes para que se ajustem as estratégias de ensino e apoio de acordo com as características individuais do aluno. Por outro lado, garantir que os alunos NEE sejam incluídos de forma efetiva nas turmas regulares será outro desafio não só importante, mas constante, dado que envolve colaboração com outros profissionais, adaptação de materiais e gestão de recursos (cuja falta pode ser um desafio significativo).

As oportunidades para o professor de educação especial (PEE)

Apesar de considerar que o trabalho em equipa com outros profissionais é um desafio, não impede que o considere como uma oportunidade de troca de experiências e desenvolvimento de abordagens mais eficazes para atender às necessidades dos alunos. Creio que uma oportunidade relevante é a da possibilidade de participação em projetos de investigação e pesquisa relacionados com a Educação Especial e Inclusiva.

Como temos observado, muitas vezes existem incongruências entre a teoria e a vida real dos PEE e a possibilidade de contribuir para o avanço científico e teórico nesta matéria é de facto uma oportunidade excelente.

O PEE tem ainda a oportunidade de advogar, defender e proteger os Direitos dos Alunos garantindo que estes tenham acesso não só a uma educação de qualidade, mas também a uma igualdade de oportunidades, prevista na legislação, mas tão longe da realidade socioeconómica em que vivemos.

Os constrangimentos para o professor de educação especial (PEE)

Facilmente se deduzem alguns dos constrangimentos para o PEE do que foi até agora escrito, principalmente no que se refere à incapacidade de definição legal das suas funções enquanto profissional especializado. Por outro lado e numa perspectiva, menos egocêntrica (porque um Professor o é para os outros e não para si mesmo), creio que o aumento do número de alunos com NEE pode colocar pressão sobre estes docentes. Não são poucas as notícias que referem cansaço e *burnout* de muitos deles.

À semelhança dos desafios sentidos, a falta de recursos, sejam eles materiais ou infraestruturais adequados pode ser um significativo constrangimento para quem deseja uma efetiva inclusão e melhoramento de vida dos seus alunos, a par da efetividade inclusiva que se pretende com a legislação vigente e que implica a adaptação curricular em colaboração com os titulares de turma. Bem sabemos que estas negociações e articulações nem sempre são fáceis.

Pensar o papel do professor de educação especial nos dias de hoje

Antes de pensar no papel do PEE faz-se necessária a leitura atenta e crítica dos documentos normativos em vigor que possam contribuir para uma fundamentada reflexão, concretamente o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro (1ª alteração ao DL 54/2018).

Lopes & Oliveira (2021) afirmam que “as políticas de inclusão na educação propõem diminuir os limites entre a educação especial e o ensino regular, bem como os limites nas funções e competências dos respetivos docentes”. O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, promove uma escola inclusiva, onde todos os alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes permitem adquirir um nível de educação e formação que facilita a sua total inclusão social.

Esta prioridade política concretiza o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades, dentro de um projeto educativo comum e plural. Tal projeto deve proporcionar a todos os alunos a participação e o sentido de pertença em condições efetivas de equidade, contribuindo assim para maiores níveis de coesão social.

Atualmente, segundo Madureira e Leite (2019), o Decreto-Lei n.º 54/2018 define o docente de educação especial como um duplo especialista: um especialista na planificação e intervenção com alunos que apresentam problemáticas específicas, e um especialista em pedagogia inclusiva. Este profissional colabora com professores e outros profissionais na criação de ambientes de aprendizagem onde todos os alunos participam e vivenciam situações de sucesso para o desenvolvimento escolar, pessoal e social. O art. n. 11 do normativo esclarece que, de forma colaborativa e corresponsável, o docente de educação especial apoia os restantes professores na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão.

Assim, nos dias de hoje, espera-se que os docentes de educação especial atuem como recursos para toda a escola, colaborando e apoiando os professores do ensino regular na resposta às necessidades de todos os alunos. Os normativos atuais que promovem uma escola inclusiva incentivam escolas e professores a trabalharem de forma colaborativa e interdisciplinar, e a repensar as suas práticas com base em princípios de flexibilidade curricular e autonomia escolar, para desenvolver respostas adequadas a todos os alunos.

Os teóricos sobre colaboração profissional ressaltam que a cooperação entre docentes de educação especial e do ensino regular é essencial para a construção e implementação efetiva de uma educação inclusiva, apesar de salientarem que esse objetivo ainda está longe de ser alcançado (Lopes & Oliveira, 2021).

Na minha perspetiva, diante de tudo o que foi escrito, creio que o PEE hoje se encontra imerso numa roleta da sorte, dado que ora apoia os restantes professores na definição de estratégias pedagógicas (mas o PEE não tinha já funções de definir estratégias pedagógicas concretas para todos os alunos que delas necessitassem?), ora trabalha no reforço das aprendizagens (não será esta uma função dos professores de apoio?) ora na “identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão (conceitos absolutamente vagos que imagino ninguém saiba concretamente o que são). De referir ainda que o PEE pode ser chamado a lecionar temas para os quais não tem formação!

Em nota de conclusão deste ponto, é importante ter a perceção de que o professor de Educação Especial não é um professor de Apoio Educativo, dado que a sua prioridade

não é o apoio em áreas curriculares. Tampouco é um assistente de professor. Quando o professor de Educação Especial está na sala de aula de uma disciplina, assumindo um papel de coadjuvação para o qual não tem formação, ele está, na verdade, a desempenhar a função de assistente de professor. Em alguns países, essa função existe na escola e é frequentemente desempenhada por pessoas que não têm formação para lecionar, podendo estar em estágio ou ter apenas a escolaridade obrigatória. Muitas das tarefas que o professor de Educação Especial acaba por realizar na sala de aula não requerem um professor especializado, nem mesmo um professor. Dessa forma, um dos recursos mais bem preparado na escola portuguesa é subutilizado, e a identidade coletiva desse professor especializado vai sendo desvalorizada e corre riscos de ser absorvida se não for devidamente especificada na legislação.

O perfil profissional do professor de educação especial

Em 1999 surge o Despacho Conjunto nº 198/99, que define os perfis de formação na formação especializada, de professores, nomeadamente focando no ponto A, a Educação Especial, traçando no ponto 2 as competências a desenvolver, que a seguir se expõem.

A Educação Especial dedica-se a atender à diversidade de necessidades educacionais, oferecendo suporte a crianças que aprendem de forma diferente. Ao longo do tempo, essa área tem sido moldada por fatores sociais, econômicos, políticos e culturais, refletindo as mudanças e desafios da sociedade.

A inclusão educativa e social é o pilar central da Educação Especial, que busca promover a igualdade de oportunidades, o desenvolvimento integral e a participação ativa de todos os estudantes na sociedade.

O professor de Educação Especial oferece suporte individualizado aos alunos, ensinando habilidades específicas, adaptando materiais e recursos, e colaborando com a equipe escolar para garantir o sucesso de todos os estudantes, ele atua como professor, terapeuta e orientador, ensinando habilidades específicas, adaptando materiais e recursos, e promovendo a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos.

O conhecimento aprofundado dos alunos é essencial para o trabalho do professor de Educação Especial, suas necessidades e dificuldades, sendo formação contínua e baseada em evidências científicas é essencial para garantir a qualidade do atendimento.

Mel Ainscow, é no papel da escola em criar mudanças que a inclusão se inicia. Para garantir a qualidade do ensino e o sucesso de todos os alunos, as escolas precisam implementar práticas de avaliação contínua e sistemática. Além disso, é fundamental contar com uma liderança eficaz, um ambiente de trabalho colaborativo e um currículo diversificado que atenda às necessidades de cada estudante.

As funções do professor de Educação Especial

Neste ponto abordo as funções do PEE descritas na legislação e podemos facilmente deduzir como é vaga a descrição das funções que são atribuídas a este profissional.

De acordo com o DL n.º 54/2018, de 6 de julho, que regula a educação inclusiva, o papel predominante do PEE centra-se em prestar aconselhamento, contribuindo “(...) de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão” (n.º 4 do art.º 11º).

O diploma também menciona que o papel do PEE inclui a aplicação das medidas universais e seletivas, quando necessário, em colaboração com o docente titular do grupo/turma “(...) enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem e de avaliação” (n.º 4 do art.º 8º e n.º 6 do art.º 9º).

Quando se trata das medidas adicionais, estas requerem intervenção de recursos especializados, neste caso, deve ser “(...) convocada a intervenção do docente de educação especial enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, sendo, preferencialmente, implementadas em contexto de sala de aula” (n.º 5, art.º 10). O seu papel, de acordo com esse mesmo decreto, inclui também a sua participação como membro permanente da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva e contribuir para a intervenção no Centro de Apoio à Aprendizagem.

Madureira & Leite (2019) referem que de uma análise à legislação em vigor, a mesma “(...) mostra a natureza multidimensional e complexa do papel (...) do professor de educação especial numa escola que se quer inclusiva” (p. VII). Assim, pode considerar-se que o professor de educação especial desempenha uma panóplia de papéis

e funções que não consistem unicamente num ensino individualizado por vezes ambíguo e/ou pouco claro.

É, deste modo, importante realçar que não se deve esperar que o docente de educação especial seja um especialista que encontra soluções para as adversidades que os professores do ensino regular enfrentam, mas sim que desempenhe o papel de orientador para o professor do ensino regular e para a comunidade escolar, no que diz respeito à abordagem das dificuldades de cada aluno. O PEE deve reger-se pelo ideal de uma escola inclusiva, que se preocupa com a igualdade de oportunidades, a diversidade e com uma educação que se quer para todos (Ribeiro, 2014).

O docente de educação especial desempenha um papel fundamental na inclusão escolar, oferecendo apoio especializado a estudantes com necessidades educativas. As suas funções vão além do ensino individualizado, englobando as que a seguir se enumeram determinadas na Classificação Portuguesa das Profissões 2010 (Ed. 2011: 158-159):

- Apoio colaborativo aos docentes do ensino regular;
- Colaborar na definição de estratégias de diferenciação pedagógica;
- Auxiliar no reforço das aprendizagens;
- Identificar meios diversificados de motivação, representação e expressão para os alunos;
- Intervenção direta com alunos;
- Prestar apoio a alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem;
- Implementar programas específicos (ex: treino cognitivo, reeducação da leitura/escrita);
- Desenvolver competências de autonomia pessoal e social;
- Participação na equipa multidisciplinar;
- Contribuir para a flexibilidade curricular e promoção de competências diversas;
- Colaborar na gestão do ambiente de sala de aula e adaptação de recursos;
- Participar na definição e monitorização de medidas de apoio à aprendizagem;
- Articulação com a comunidade educativa;
- Cooperar com recursos da comunidade (saúde, ação social, etc.);
- Sensibilizar a comunidade para a educação inclusiva;
- Orientar o pessoal da escola no trabalho com alunos com necessidades específicas;

- Planeamento e avaliação;
- Colaborar na elaboração e implementação de Programas Educativos Individuais;
- Participar na avaliação das aprendizagens e definição de percursos de melhoria;
- Elaborar relatórios de progresso dos alunos.

A Classificação Portuguesa das Profissões destaca a importância de o docente de educação especial conhecer as necessidades específicas de cada aluno e desenvolver métodos de ensino adequados. No entanto, o papel desse profissional vai além da mera adaptação de atividades. Ele atua como um mediador entre o aluno, a família e a escola, promovendo a inclusão e a participação de todos.

É fundamental ressaltar que o docente de educação especial não substitui o professor da turma, mas sim o complementa, oferecendo suporte e expertise para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência. A colaboração entre esses profissionais é essencial para garantir o sucesso educacional de todos.

Apesar da importância do papel do docente de educação especial, muitos profissionais enfrentam desafios como a falta de recursos, a sobrecarga de trabalho e a necessidade de buscar constantemente novas qualificações. É fundamental que as políticas públicas e as instituições escolares invistam na formação e no desenvolvimento profissional desses docentes, garantindo que tenham as condições necessárias para exercer suas funções de forma eficaz.

O professor de Educação Especial assume assim um papel fundamental como recurso especializado para promover práticas inclusivas, trabalhando em estreita colaboração com os demais agentes educativos para assegurar o sucesso de todos os alunos.

Ser um professor que valoriza a diversidade é um processo contínuo de aprendizagem. Os professores precisam estar sempre se atualizando sobre as melhores práticas para atender às necessidades de seus alunos. Eles precisam aprender a identificar as diferentes formas de aprender, a adaptar o currículo e a criar um ambiente de sala de aula inclusivo.

Ao desenvolver essas habilidades, os professores não apenas ajudam seus alunos a ter sucesso, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Aprender é um processo social. Os alunos aprendem não apenas com os professores, mas também com seus colegas e com a comunidade. É importante que a escola seja um lugar onde os alunos possam colaborar, compartilhar ideias e construir conhecimentos juntos.

Ao trabalhar em equipe e participar de atividades que envolvem a resolução de problemas, os alunos desenvolvem habilidades importantes para a vida, como a comunicação, a cooperação e a capacidade de trabalhar em grupo. Além disso, ao se sentirem parte de uma comunidade de aprendizado, os alunos se tornam mais motivados e comprometidos.

Por fim, é urgente que as escolas e os legisladores reconheçam plenamente o potencial destes professores e compreendam claramente os papéis e práticas que lhes cabem.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A questão de partida definida foi “Quais as características que, na perspectiva dos professores de Educação Especial, devem estar presentes no seu perfil profissional?” A partir desta pergunta, busca-se traçar um perfil profissional que reflita as necessidades e expectativas desses docentes.

De facto, este estudo pretende perceber o perfil do professor de Educação Especial, para tal, faz-se necessário que não só se analise os estudos e a legislação relacionados a esta temática, mas também que se procure perceber a perspectiva de quem está no terreno.

A legislação atual, embora exija qualificação específica, não aprofunda as competências essenciais para o exercício dessa profissão, este estudo tem como objetivo contribuir para a construção de um perfil ideal para o docente de Educação Especial, a partir da análise da legislação vigente, de estudos internacionais. Ao identificar as características essenciais para esses profissionais, busca-se fortalecer a inclusão escolar e promover o desenvolvimento integral dos alunos com necessidades educativas.

Questionário escrito com perguntas abertas a professores de educação especial

Para este estudo optou-se pelo questionário escrito com perguntas abertas a professores, dada a incompatibilidade de horários dos mesmos para outro tipo de abordagem, como entrevistas em formato de *focus group*, metodologia inicialmente planeada para este projeto de investigação.

António Moreira de Carvalho (2009), na obra "Metodologia do Trabalho Científico", define questões abertas como instrumentos de investigação que permitem ao respondente elaborar uma resposta com total liberdade, sem estar condicionado por categorias ou opções pré-definidas.

Segundo João Ferreira de Almeida e José Madureira Pinto (1995), as perguntas abertas possibilitam uma coleta de informação mais profunda, permitindo captar nuances e perspectivas individuais que questionários internos não conseguiriam.

Rui Brites (2011), no seu trabalho sobre metodologias de investigação, destaca que as perguntas abertas são particularmente úteis em pesquisas exploratórias, onde o objetivo é compreender fenómenos complexos e multidimensionais.

José Azevedo (2007), em sua análise sobre metodologias de investigação educacional, argumenta que as perguntas abertas oferecem maior flexibilidade interpretativa, embora exijam um processo de análise de conteúdo mais complexo e moroso, enquanto Pedro Abrantes (2013), em estudos sobre metodologias qualitativas, enfatiza que estas perguntas permitem uma aproximação mais genuína à realidade social, respeitando a singularidade das experiências individuais.

Participaram três professores da Escola Secundária do Cerco do Porto, que responderam às questões que foram agrupadas em quatro temáticas: ambiente socio-escolar, equipa multidisciplinar, encarregados de educação e políticas educativas, tendo em conta os objetivos deste estudo e seguiu a seguinte estrutura:

Guião de Questionário

1.º Tema: ambiente socio-escolar.

1. Quais as características que na sua perspetiva devem estar presentes no perfil do professor de Educação Especial?
2. Que estratégias utiliza para promover o desenvolvimento de habilidades sociais nos alunos com NE, visando facilitar a sua interação com os colegas e a participação em atividades em grupo?
3. Como equilibra a necessidade de oferecer apoio aos alunos com NE e qual é a importância de promover a sua autonomia e independência?
4. Quais os recursos e apoios que recebe da escola para implementar as suas estratégias de promoção da autonomia e das habilidades sociais?

2.º Tema: Equipa multidisciplinar

1. Como descreve a dinâmica do trabalho em equipa multidisciplinar na sua escola? Quais os papéis de cada profissional e como a colaboração entre eles impacta na qualidade do atendimento aos alunos com NE?
2. Como a equipa multidisciplinar garante que as intervenções sejam adequadas às necessidades e às características de cada aluno?
3. Quais as sugestões que daria para melhorar a colaboração entre os profissionais da Educação?
4. De que forma o trabalho em equipa multidisciplinar contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos com NE?
5. Quais os desafios que enfrenta ao avaliar o progresso dos alunos com NE e como superá-los?

3.º Tema: Encarregados de educação

1. De que forma se estabelece uma relação de confiança e respeito com os seus alunos e suas famílias?
2. Quais as oportunidades a oferecer para os pais/encarregados de educação participarem das reuniões e eventos da escola?
3. Que canais de comunicação utiliza para manter os pais/encarregados de educação dos seus alunos informados sobre o seu progresso e desenvolvimento?

4. Como a colaboração com os pais/encarregados de educação impacta na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos com NE?

4.º Tema: Políticas educativas

1. As políticas educacionais garantem o apoio necessário aos professores que trabalham com alunos com necessidades especiais? Que tipos de apoio considera mais importantes?
2. As políticas educacionais levam em consideração as diferentes realidades das escolas, especialmente aquelas com maior diversidade de alunos? Se pudesse ter acesso a um tipo específico de informação, qual seria e porquê?
3. Como a sua formação inicial e continuada a preparou para lidar com a diversidade em sala de aula?
4. Em que áreas gostaria de se especializar ou aprofundar os seus conhecimentos?

Obrigado.

Análise dos questionários

De acordo com as respostas fornecidas por PEE1, o perfil do professor de educação especial é descrito como abrangendo competências de comunicação eficazes e a capacidade de adaptar métodos pedagógicos às necessidades diversificadas dos alunos. Estas competências são vistas como fundamentais para a criação de ambientes inclusivos e de aprendizagem colaborativa, onde se promove não só a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. O enfoque na diversidade e na adaptabilidade é reforçado pela perceção de que os professores devem estar preparados para lidar com grupos heterogéneos, estabelecendo boas relações com os alunos e articulando-se de forma colaborativa com outros docentes e profissionais.

No âmbito das estratégias para fomentar competências sociais, PEE1 utiliza metodologias que incentivam a interação e a participação ativa dos alunos com necessidades educativas (NE). Estas estratégias incluem atividades em grupo, adequação dos espaços escolares às especificidades dos alunos e a implementação de tutoria de pares. O trabalho cooperativo surge como uma prática recorrente que permite criar um ambiente inclusivo, ao mesmo tempo que promove a empatia e a comunicação entre os alunos. Este compromisso com a inclusão revela-se igualmente na tentativa de equilibrar o apoio necessário aos alunos com a promoção da sua autonomia. PEE1 destaca que cada aluno

é único e que este equilíbrio exige uma abordagem sensível e diferenciada. Para tal, recorre à delegação de tarefas práticas, como realizar pequenos recados ou colaborar em atividades de grupo, com o objetivo de reforçar a autoconfiança dos alunos e estimular a sua independência tanto no contexto escolar como na vida diária.

No que diz respeito aos recursos e apoios disponíveis na escola, PEE1 menciona a oferta de ações de formação, a colaboração com outros profissionais, como psicólogos e terapeutas, e a disponibilização de espaços e atividades que favorecem a inclusão. No entanto, reconhece limitações impostas por fatores externos, como a burocracia excessiva, que restringem a capacidade de os professores redefinirem estratégias pedagógicas de forma mais dinâmica e eficaz.

A colaboração no âmbito da equipa multidisciplinar é descrita por PEE1 como um elemento central para o atendimento eficaz dos alunos com NE. Esta dinâmica envolve uma abordagem integrada que inclui a avaliação das competências e necessidades dos alunos, o planeamento de estratégias de intervenção, a implementação de práticas pedagógicas ajustadas e a monitorização contínua dos progressos. A articulação entre os diferentes profissionais, como professores, psicólogos e terapeutas, e a participação ativa dos pais são consideradas fundamentais para a criação de um plano educativo adaptado. A partilha de perceções e a flexibilidade para ajustar as intervenções sempre que necessário são práticas que garantem um atendimento mais personalizado e integrado.

No que concerne à relação com os encarregados de educação, PEE1 salienta a importância de uma comunicação aberta e transparente, que fomente a confiança e o respeito mútuo. A colaboração entre a escola e as famílias é considerada indispensável para o sucesso escolar e social dos alunos, sendo destacado o impacto positivo do envolvimento parental na motivação e no desempenho dos estudantes. Este diálogo entre escola e família é mantido através de diversos canais, como reuniões presenciais, grupos de mensagens e e-mails, assegurando que os encarregados de educação estejam informados e envolvidos no processo educativo.

Relativamente às políticas educativas, PEE1 manifesta a perceção de que estas não atendem plenamente às necessidades dos professores que trabalham com alunos com NE. A falta de recursos humanos especializados, como terapeutas e psicólogos, e a inexistência de formações específicas gratuitas são identificadas como lacunas que limitam a eficácia das intervenções pedagógicas. Por outro lado, a formação inicial e

contínua são consideradas pilares fundamentais no desenvolvimento profissional, com PEE1 reconhecendo que a experiência prática desempenha um papel complementar e indispensável para a aquisição de competências no terreno.

Por fim, PEE1 expressa o desejo de aprofundar conhecimentos em áreas específicas, como a gestão de conflitos e técnicas de relaxamento, e revela preocupação com o aumento de casos da perturbação do espectro do autismo. Este interesse reflete uma procura contínua por ferramentas teóricas e práticas que permitam compreender melhor as necessidades destes alunos e promover uma intervenção educativa mais eficaz e adaptada às suas especificidades.

De acordo com as respostas de PEE2, o perfil do professor de educação especial é delineado com base em características como empatia, criatividade e flexibilidade, consideradas essenciais para adaptar métodos de ensino e encontrar soluções adequadas às fragilidades e potencialidades dos alunos. Além disso, PEE2 destaca o dinamismo como uma qualidade indispensável para gerir diversas tarefas e criar um ambiente de aprendizagem positivo. Estes aspetos sublinham a importância de uma abordagem humanista e centrada no aluno, alinhada com os princípios de uma escola inclusiva.

No que diz respeito às estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento de habilidades sociais, PEE2 adota metodologias práticas e orientadas para a vida diária, como a utilização da cantina, recados no espaço escolar e a criação de horários com símbolos para facilitar a autonomia dos alunos. A integração gradual em contextos de turma, com e sem acompanhamento, é igualmente destacada, assim como o recurso a reforços positivos e feedback qualitativo para valorizar o empenho e os progressos dos alunos. Estas práticas refletem uma abordagem pedagógica que combina o apoio inicial com a promoção da independência e da autonomia.

Ao abordar o equilíbrio entre oferecer apoio e incentivar a independência, PEE2 salienta a relevância do contexto normativo português, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto-Lei n.º 55/2018, que preconizam uma escola inclusiva. Este quadro normativo serve de base para a implementação de estratégias que promovem a autonomia dos alunos, incluindo o trabalho colaborativo entre docentes, a adaptação a diferentes espaços escolares e a planificação de atividades personalizadas que atendam aos interesses e necessidades dos alunos.

Relativamente aos recursos e apoios recebidos, PEE2 aponta para a adaptação de materiais didáticos, muitas vezes construídos para suprir as lacunas dos manuais escolares tradicionais. Além disso, destaca a importância de materiais manipuláveis e da colaboração com profissionais como psicólogos e técnicas do Centro de Recursos para a Inclusão. Estes recursos, embora valiosos, revelam-se frequentemente insuficientes, exigindo esforço adicional por parte dos docentes para garantir que as estratégias sejam eficazes.

A colaboração em equipa multidisciplinar é descrita por PEE2 como uma prática estruturada, com reuniões regulares para discussão de casos e análise das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. A partilha de informações entre os diversos intervenientes, incluindo professores, psicólogos e técnicos, é apontada como essencial para garantir uma abordagem integrada e holística. Esta dinâmica, segundo PEE2, melhora a qualidade do atendimento e permite uma reflexão mais aprofundada sobre as potencialidades e fragilidades de cada aluno.

No entanto, PEE2 reconhece desafios, como a limitação de tempo para partilha entre os profissionais e a necessidade de uma visão mais integrada no que respeita às políticas educativas. A falta de técnicos especializados afeta a capacidade de resposta às necessidades dos alunos, comprometendo a eficácia das intervenções. Em relação às políticas educativas, PEE2 observa uma discrepância entre o que é preconizado e a realidade prática, particularmente no que toca à disponibilização de recursos humanos e materiais.

A relação com os encarregados de educação é descrita como um elemento central no processo educativo. PEE2 sublinha a importância da partilha de informações e da colaboração no desenvolvimento de documentos orientadores, como o Relatório Técnico-Pedagógico. Os canais de comunicação utilizados incluem e-mails, contactos telefónicos e reuniões formais, assegurando que as famílias estejam envolvidas e informadas sobre o progresso dos alunos.

Por fim, PEE2 expressa interesse em aprofundar conhecimentos em áreas como perturbações do comportamento, inteligência emocional e estratégias para lidar com comportamentos desafiantes. Este desejo de especialização reflete uma preocupação com o aumento de casos relacionados com crianças neurodivergentes e a necessidade de ferramentas práticas e teóricas que respondam às suas especificidades.

De acordo com as respostas fornecidas por PEE3, o perfil do professor de educação especial é descrito como exigindo uma visão abrangente do sistema de ensino, flexibilidade na abordagem aos alunos e capacidade de adaptação a diferentes contextos educativos e perfis. Estas características são fundamentais para responder de forma eficaz às necessidades de uma população discente diversificada, promovendo uma educação inclusiva que atenda às especificidades de cada aluno.

No que diz respeito às estratégias utilizadas para fomentar o desenvolvimento de habilidades sociais, PEE3 adapta as abordagens às capacidades individuais e ao perfil dos alunos. O acompanhamento inicial é destacado como essencial para que os alunos se sintam confortáveis, sendo gradualmente reduzido à medida que ganham confiança e autonomia. Este processo, descrito como progressivo, tem como objetivo último promover a independência dos alunos, aspecto que PEE3 considera intrínseco ao trabalho de apoio educativo. A integração das atividades diárias e a colaboração com outros docentes do conselho de turma permitem criar contextos de aprendizagem que favorecem tanto o desenvolvimento de habilidades sociais como a autonomia.

Relativamente aos recursos e apoios disponibilizados pela escola, PEE3 observa que a instituição não fornece apoios específicos para o desenvolvimento de estratégias de promoção da autonomia. A responsabilidade recai principalmente sobre o professor de educação especial, que colabora com os outros docentes para adaptar as atividades. Esta adaptação, que abrange desde tarefas simples até situações mais complexas, reflete o compromisso do professor em suprir a ausência de recursos institucionalizados.

A colaboração em equipa multidisciplinar é descrita como regida pelos parâmetros do Decreto-Lei n.º 54/2018, com discussões centradas no aluno e nas estratégias necessárias para o seu sucesso educativo. PEE3 enfatiza que a partilha de informações entre profissionais de diferentes ciclos de ensino permite delinear respostas mais ajustadas às especificidades dos alunos, garantindo uma abordagem educativa integrada. No entanto, aponta a necessidade de maior disponibilidade de tempo para reuniões e reflexão conjunta, assim como uma redução da carga burocrática, como formas de melhorar esta colaboração.

No âmbito da avaliação dos alunos com necessidades educativas, PEE3 sublinha os desafios colocados pelos progressos e retrocessos constantes, características inerentes ao perfil destes alunos. Embora considere que a avaliação tradicional não é primordial,

defende que o foco deve recair sobre as aprendizagens adquiridas e a capacidade dos alunos para aplicá-las de forma autónoma na vida diária. Este enfoque valoriza uma abordagem prática e orientada para a vida, alinhada com os princípios de uma educação inclusiva.

A relação com os encarregados de educação é construída com base na confiança e na comunicação eficaz. PEE3 considera-se um elo facilitador entre a escola e as famílias, assegurando que ambas as partes estão alinhadas em direção ao mesmo objetivo: a integração e o sucesso dos alunos. Os encarregados de educação têm as mesmas oportunidades de participação que qualquer outro, sendo convocados para reuniões e podendo solicitar encontros adicionais sempre que necessário. Os canais de comunicação utilizados incluem o sistema GIAE, e-mail e contacto telefónico direto, garantindo um diálogo constante e acessível.

Em relação às políticas educativas, PEE3 manifesta uma perceção crítica, considerando-as insuficientes para atender às necessidades dos professores e dos alunos. A falta de recursos, especialmente para intervenções mais individualizadas, é apontada como uma barreira significativa. Além disso, observa que as políticas não refletem adequadamente as realidades distintas das escolas, oferecendo recursos uniformes sem considerar a diversidade dos contextos. A formação inicial também é percebida como inadequada para preparar os professores para a diversidade em sala de aula, sendo a experiência prática a principal fonte de aprendizagem e adaptação às diferentes situações.

Por fim, PEE3 expressa interesse em aprofundar conhecimentos em áreas como as artes e a inteligência artificial, indicando um desejo de explorar novas ferramentas e metodologias que possam enriquecer a prática pedagógica. As respostas de PEE3 refletem um compromisso com a educação inclusiva, apesar das limitações institucionais e políticas, e uma abordagem pragmática que privilegia a aprendizagem significativa e a autonomia dos alunos.

Os contributos dos participantes PEE1, PEE2 e PEE3 oferecem uma visão abrangente e diversificada sobre o perfil e as práticas dos professores de Educação Especial em Portugal, revelando convergências e divergências que enriquecem a compreensão do tema. A análise das respostas evidencia um consenso em torno da flexibilidade, empatia e adaptação como características fundamentais para o exercício da docência neste campo. Todos os participantes destacam a necessidade de responder às

especificidades individuais dos alunos, sublinhando a importância de práticas pedagógicas ajustadas às diversidades presentes nos contextos escolares. Para PEE1, a comunicação eficaz e a criação de ambientes colaborativos são prioritárias, enquanto PEE2 acrescenta criatividade e dinamismo como ferramentas indispensáveis no processo educativo. PEE3, por sua vez, reforça a necessidade de uma visão abrangente do sistema de ensino, aliada à capacidade de adaptação aos diferentes contextos educativos e perfis dos alunos.

No que concerne às estratégias para promover o desenvolvimento de habilidades sociais, os participantes convergem na utilização de práticas que integram a promoção da autonomia e da inclusão social. PEE1 e PEE2 referem atividades práticas e colaborativas, como tarefas de vida diária e trabalhos de grupo, valorizando o reforço positivo e o acompanhamento gradual para fomentar a confiança dos alunos. Já PEE3 enfatiza a importância do acompanhamento inicial mais próximo, que é progressivamente reduzido à medida que os alunos desenvolvem maior autonomia. Estas abordagens refletem um compromisso partilhado com a criação de contextos educativos que potenciem o desenvolvimento integral dos alunos, embora se distingam na forma como os objetivos são operacionalizados.

Relativamente à colaboração em equipas multidisciplinares, todos os participantes reconhecem o impacto positivo da articulação entre diferentes profissionais na qualidade do atendimento aos alunos. PEE1, PEE2 e PEE3 salientam a partilha de informações e a análise conjunta das necessidades dos alunos como elementos fundamentais para garantir uma abordagem integrada e eficaz. No entanto, enquanto PEE1 e PEE2 enfatizam a necessidade de um planeamento formal e estruturado, PEE3 destaca a limitação imposta pela falta de tempo para reuniões e pela sobrecarga burocrática, sugerindo que estas barreiras comprometem a capacidade de reflexão e articulação das equipas.

A avaliação dos progressos dos alunos com necessidades educativas é outro ponto que revela divergências nas perspetivas dos participantes. Para PEE1, a avaliação contínua e personalizada é essencial para monitorizar o desenvolvimento dos alunos e ajustar as estratégias pedagógicas. PEE2, por outro lado, destaca o uso de modelos formais baseados nas adaptações curriculares significativas, alinhando-se com os princípios normativos definidos no contexto legislativo português. Já PEE3 atribui menor relevância à avaliação tradicional, argumentando que o foco deve estar nas aprendizagens

práticas e na capacidade dos alunos para aplicar essas aprendizagens na sua vida diária, reforçando a importância de um ensino orientado para a autonomia.

No âmbito das políticas educativas, há consenso entre os participantes quanto às suas limitações em proporcionar condições adequadas para o trabalho com alunos com necessidades educativas. PEE1 sublinha a burocracia como um obstáculo significativo, enquanto PEE2 e PEE3 destacam a insuficiência de recursos humanos e materiais como a principal barreira à implementação eficaz das estratégias pedagógicas. PEE3, em particular, critica a uniformidade dos recursos atribuídos, independentemente das realidades específicas das escolas, o que compromete a adequação das respostas às necessidades locais.

Os contributos dos participantes também evidenciam diferenças nos recursos e apoios disponíveis para implementar as suas estratégias pedagógicas. Enquanto PEE1 menciona ações de formação e recursos proporcionados pela escola, PEE2 destaca a necessidade de criar ou adaptar materiais, dada a inadequação dos recursos existentes. PEE3 refere que a responsabilidade pela adaptação recai exclusivamente sobre os professores, devido à ausência de apoios específicos.

Finalmente, todos os participantes valorizam a relação com os encarregados de educação como um elemento central no processo educativo. Destacam a importância da comunicação aberta e da colaboração para promover o sucesso escolar e social dos alunos. Contudo, enquanto PEE1 e PEE2 sublinham a transparência e a inclusão das famílias no desenvolvimento de documentos orientadores, PEE3 enfatiza o seu papel como elo de ligação entre a escola e as famílias, assegurando que ambas as partes partilham o mesmo objetivo: a integração e o sucesso dos alunos.

Os contributos de PEE1, PEE2 e PEE3 revelam, assim, uma visão ampla sobre os desafios e as práticas na Educação Especial, refletindo um compromisso comum com a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos, apesar das limitações institucionais e políticas. Estas perspetivas apontam para a necessidade de maior investimento em recursos, tempo para a colaboração entre profissionais e formações específicas que respondam às realidades emergentes, como o aumento de alunos neurodivergentes, oferecendo contributos valiosos para a melhoria das práticas educativas.

Considerações Finais

Os questionários a professores de educação especial permitiram identificar o Decreto-Lei n.º 54/2018, que regula as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão em Portugal, como um documento válido para apresentar um enquadramento normativo que reforça o papel do professor de educação especial como figura essencial para a promoção da educação inclusiva. Foram analisadas as respostas de três professores de educação especial, identificados como PEE1, PEE2 e PEE3, de forma a explorar o perfil necessário, as práticas implementadas e os desafios do contexto educativo. A análise dos questionários ponderou as dimensões consideradas na elaboração do guião, nomeadamente o ambiente socioeducativo, a colaboração multidisciplinar, a relação com os encarregados de educação e o impacto das políticas educativas.

As respostas dos participantes evidenciam vários pontos relevantes, que foram agrupados em três categorias principais: as características essenciais do professor de educação especial, as estratégias pedagógicas adotadas e os desafios políticos e educativos.

As características mencionadas pelos participantes para o perfil do professor de educação especial incluem flexibilidade, empatia, criatividade, capacidade de adaptação e visão abrangente do sistema de ensino. Estas competências foram consideradas fundamentais para lidar com as especificidades dos alunos com necessidades educativas. Por exemplo, PEE1 enfatizou a importância da comunicação eficaz e da colaboração entre profissionais, enquanto que PEE2 salientou a necessidade da criatividade e de dinâmicas inovadoras, e PEE3 destacou a visão global do sistema educativo.

As estratégias pedagógicas referem-se à criação de materiais adaptados, ao acompanhamento inicial intensivo e à promoção gradual da autonomia dos alunos. PEE2 apontou a relevância de atividades práticas, como o uso de símbolos e imagens, enquanto PEE1 focou no trabalho cooperativo e no estímulo à interação social. Já PEE3 sublinhou a adaptação inicial como um processo essencial para garantir que os alunos se sintam integrados e, posteriormente, também se sintam autónomos.

Por fim, os desafios político-educativos, que incluem a insuficiência de recursos humanos e materiais e o excesso de burocracia, que comprometem a eficácia das medidas de inclusão. Os três participantes concordaram que a escassez de técnicos especializados e a uniformização de recursos não têm em contas as especificidades de cada contexto

escolar. Estes pontos interligam-se, sugerindo que o sucesso das práticas inclusivas depende das características pessoais dos professores e do suporte institucional e do contexto em que estão inseridos.

As respostas dos três participantes apresentam várias semelhanças, como a valorização da empatia, da flexibilidade e da adaptação como características indispensáveis ao perfil docente. Os três participantes destacaram também o papel crucial da colaboração com outros profissionais e com as famílias para garantir uma educação inclusiva. Além disso, convergem na avaliação negativa das políticas educativas, considerando-as insuficientes face às necessidades do terreno.

Contudo, há divergências que refletem diferenças de experiência e contextos de intervenção. Por exemplo, enquanto PEE3 afirma que a sua formação inicial não foi suficiente para lidar com a diversidade, PEE2 relata que a formação contínua lhe forneceu ferramentas teóricas e práticas para o desempenho eficaz. PEE1, por outro lado, menciona que a experiência prática no terreno foi fundamental para adquirir as competências necessárias. Também nas estratégias pedagógicas divergem. PEE1 enfatiza atividades em grupo, como tutorias de pares, enquanto PEE2 privilegia tarefas individuais práticas, como por exemplo a elaboração de horários visuais. PEE3 realça a importância de adaptar as atividades ao perfil inicial do aluno, promovendo a autonomia e a independência de forma gradual. Estas diferenças permitem compreender a diversidade de abordagens e práticas na educação especial em Portugal, reforçando a necessidade de adaptação ao contexto específico de cada escola e aluno.

As respostas estão em consonância com a literatura sobre educação inclusiva e desenvolvimento profissional docente. O Decreto-Lei n.º 54/2018 estabelece a personalização das práticas pedagógicas como um princípio fundamental, o que se reflete na ênfase dos participantes em estratégias adaptadas às necessidades dos alunos. A colaboração multidisciplinar, mencionada por todos, alinha-se com as recomendações de Ainscow (2005), que defende que a inclusão requer uma abordagem integrada e intersectorial. A importância da flexibilidade e da adaptação está em sintonia com Schön (1983), que introduz o conceito de “profissional reflexivo”, enfatizando que o desenvolvimento das competências docentes ocorre no exercício da prática e na reflexão sobre a mesma. As práticas de PEE2, como o uso de materiais manipuláveis, dialogam com as ideias de Vygotsky (1978), que reconhece a relevância de ferramentas mediadoras no processo de aprendizagem. A crítica à falta de recursos e ao excesso de burocracia

também se encontra referenciado na literatura. Monteiro (2021) argumenta que a escassez de recursos humanos e materiais constitui um obstáculo recorrente à implementação eficaz das políticas de inclusão, especialmente em contextos com elevada diversidade.

As respostas sugerem várias implicações práticas e teóricas. No plano prático, destacam-se questões como a formação contínua e a simplificação de aspetos administrativos. A formação contínua revela-se um aspeto essencial para o desenvolvimento de competências docentes no contexto da educação especial, sendo fundamental aumentar a oferta formativa gratuita e acessível. Áreas como a neurodiversidade, a gestão de comportamentos desafiantes e a criação de materiais pedagógicos adaptados são prioridades, dada a crescente diversidade de necessidades educativas nas escolas. Paralelamente, a reorganização dos recursos escolares é muito importante. A atribuição de técnicos especializados a cada agrupamento de escolas e constituir equipas multidisciplinares permanentes permitiria uma abordagem mais integrada e eficaz, promovendo a personalização das intervenções e garantindo respostas mais adequadas às especificidades dos alunos. A simplificação de aspetos administrativos é outro ponto relevante. A redução da carga burocrática permitiria que os professores de educação especial dedicassem mais tempo às práticas pedagógicas, maximizando o impacto das suas estratégias no desenvolvimento e autonomia dos alunos. Este desafio, frequentemente mencionado nos testemunhos analisados, sublinha a necessidade de mudanças estruturais que privilegiem a eficiência do trabalho docente sobre o cumprimento de processos administrativos excessivos.

No plano teórico, as respostas dos participantes sugerem a relevância de aprofundar o conhecimento sobre a relação entre a personalização das práticas pedagógicas e o desenvolvimento das competências sociais e emocionais dos alunos com necessidades educativas. Este enfoque permitiria compreender melhor o impacto destas práticas no crescimento global dos alunos e nos seus processos de inclusão social e escolar. Para além disso, torna-se pertinente investigar como as diferenças nas formações inicial e contínua impactam o desempenho dos professores, identificando lacunas e propondo melhorias que respondam às exigências do contexto educativo contemporâneo.

Os dados analisados apontam ainda para direções futuras de investigação que poderão contribuir para a melhoria das práticas inclusivas. Entre estas, destaca-se a necessidade de avaliar a eficácia das práticas pedagógicas personalizadas no desenvolvimento das competências dos alunos com necessidades educativas, explorando

o impacto destas estratégias na promoção de aprendizagens significativas. Também seria relevante explorar o potencial das tecnologias educativas, como a inteligência artificial, na adaptação de conteúdos e na implementação de estratégias inclusivas, avaliando o seu papel como ferramentas de apoio ao trabalho docente. Adicionalmente, seria pertinente analisar o efeito do envolvimento familiar no desenvolvimento da autonomia e nas aprendizagens dos alunos, compreendendo melhor as dinâmicas entre família e escola e o seu contributo para o sucesso educativo. Por fim, a investigação sobre o impacto da redução da burocracia na eficácia das práticas inclusivas poderia também ser um contributo para a compreensão de como as políticas e os processos institucionais podem ser ajustados para facilitar uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. Seria também importante abordar todas estas questões com uma amostra mais robusta, pois três participantes não permite retirar generalizações para o contexto escolar português.

Assim, este pequeno estudo exploratório destaca as competências essenciais, os desafios presentes e as práticas implementadas pelos professores de educação especial. Apesar das limitações estruturais e políticas, os participantes revelam um compromisso com a inclusão e a adaptação às necessidades dos alunos. Estes resultados, apesar de uma amostra muito reduzida, podem ajudar para o entendimento das práticas inclusivas no contexto educativo português.

Bibliografia

- Abrantes, P. (org.). Atividades de Enriquecimento Curricular: Casos de Inovação e Boa Prática – Relatório de Pesquisa. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2009.
- Ainscow, M. (2016). Lutas pela Equidade na Educação: Os trabalhos selecionados de Mel Ainscow . Routledge.
- Almeida, JF; Pinto, JM. *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença, 1995.
- Blanton, L., & Pugach, M. (2007). *Collaborative programs in general and special teacher education: An action guide for higher education and state policy makers*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Bogdan, R.; Biklen, S. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- Brandão, M. (2007). Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais. In D. Rodrigues & M. Magalhães, *Aprender juntos para aprender melhor* (pp.77-106). FMH. Cruz Quebrada.
- Brownell, M., Sindelar, P., Kiely, M., & Danielson, L. (2010). Special education teacher quality and preparation: exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children*, 76(3), 357-377.
- Cardona, C. (2009). Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain. *Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), 33-41.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto Editora. Porto.
- Costa, A., Leitão, F., Morgado, J., & Pinto, J. (2006). Promoção da educação inclusiva em Portugal: fundamentos e sugestões. http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Educação inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer? (2018, August 29). Proesc Blog. <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/>
- Flores, M.; Day, C. (2006). *Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study*. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), pp. 219-232.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparando professores para educação inclusiva: usando pedagogia inclusiva para melhorar o ensino e a aprendizagem para todos. *Cambridge Journal of Education* , 40 (4), 369–386.
- Forlin, C. (2010). Editorial. *International Journal of Whole Schooling*, 6(1), 2-6.

- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2013). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 1-13.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto Editora. Porto.
- Formosinho, J.; Oliveira-Formosinho, J. *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach*. Lisbon: Aga Khan Foundation, 2008 *ield* (Vol. 27, pp. 63-87). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Gehrke, R., & Cocchiarella, M. (2013). Preservice special and general educators' knowledge of inclusion. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children August*, 36(3), 204-216.
- Guia para a Utilização de Linguagem Inclusiva. (n.d.). https://www.up.pt/portal/documents/76/Guia_para_a_Utiliza%C3%A7%C3%A3o_de_Linguagem_Inclusiva.pdf
- Jelas, Z. (2010). Learner diversity and inclusive education: A new paradigm for teacher education in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 7, 201-204.
- Krench, D. & Crutchfield, R. S. (1959). *Elements of Psychology*. New York: Alfred A.
- Lisboa, M. *Metodologias de investigação sociológica*. Repositório da Universidade do Minho, 2023.
- Loreman, T., & Earle, C. (2007). The development of attitudes, sentiments and concerns about inclusive education in a content-infused canadian teacher preparation program. *Exceptionality Education Canada*, 17(1), 85-106.
- Madureira, I. & Leite, T. (2019). Educação inclusiva. *Revista da pró-inclusão: Associação Nacional da docentes de educação especial, volume (10) / n°1*, p. V- VII.
- Maria, U. (2013). Teachers' perception, knowledge and behaviour in inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 1237-1241.
- McGhie-Richmond, D., Irvine, A., Loreman, T., Cizman, J., & Lupart, J. (2013). Teacher perspectives on inclusive education in rural Alberta, Canada. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 195-239.

- Monteiro, D. & Silva, Y. (2021). Educação inclusiva nas políticas de avaliação institucional reflexos no contexto da Universidade Estadual de Goiás. *Cadernos De Gênero E Diversidade*, 6(3), 258–285. <https://doi.org/10.9771/cgd.v6i3.38394>
- Morgado, J. (2003a). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula Um Guia para professores*. Porto Editora, Lda.
- Oyler, C. (2011). Teacher Preparation for Inclusive and Critical (Special) Education. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 34(3), 208-218.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Artes Médicas.
- Pijl, S. (2010). Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10, 197-201.
- Pintassilgo, J., & Mogarro, M. (n.d.). *A ideia de escola para todos no pensamento pedagógico português*. Retrieved December 8, 2024, from <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/17780/1/A%20ideia%20de%20Escola%20para%20Todos.pdf>
- Pugach, M., & Blanton, L. (2009). A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 575-582.
- Ribeiro, S. (2014). *Perfil Profissional do Docente de Educação Especial* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/14390>.
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In D. Rodrigues (Org.), *Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação* (pp. 89-108). Lisboa: Instituto Piaget.
- Rouse, M. (2006). Enhancing effective inclusive practice: knowing, doing and believing. *Kairaranga*, 7, 8-13.
- Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: a role for teachers and teacher education? , 1-20. <http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/aberdeen.pdf>
- Rouse, M., & Florian, L. (2012). *Inclusive practice project: final report*. Aberdeen: University of Aberdeen.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Taylor, R., & Ringlaben, R. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.
- Vale, I. A. C. (2021). *Perspetivas de professores e de alunos sobre o papel do Professor de Educação Especial na construção de uma Escola Inclusiva* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/13041>

Van Laarhoven, T., Munk, D., Lynch, K., Bosma, J., & Rouse, J. (2007). A Model for Preparing Special and General Education Preservice Teachers for Inclusive Education. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 440-455.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.

Warnock, M. (1978). *Report of the Warnock Committee of enquiry into the education of Handicapped children and young people*. London: HMSO.

Referências Legislativas

Declaração de Salamanca. UNESCO (1994). Disponível em:

[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaração_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaração_Salamanca.pdf)

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República, n.º 4, I Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Ministério da Educação e Ciência, 1.ª série – N.º 129.

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho. Diário da República, nº 149, II Série. Ministério da Educação.

Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de março. Diário da República, n.º 52, II Série. Ministério da Educação.

Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13

<https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/lei/116-2019-124680588>

http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf [consultado pela última vez em 15/01/2014]

Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de outubro de 1986 - art. 7.º e 31º. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>

Lei n.º 116/2010 de 13 de setembro.

Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/lei/116-2019-124680588>

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República, I série — N.º 166. Disponível em <http://dre.pt/pdf1s/2005/08/166A00/51225138.pdf>

Anexos

ANEXO A – Questionário ao PEE1

Tema: Ambiente Socio-Escolar

1. Quais as características que na sua perspetiva devem estar presentes no perfil do professor de Educação Especial?

Deve demonstrar habilidades de comunicação eficazes e a capacidade de adaptar métodos de ensino para atender a diferentes estilos de aprendizagem. Deverá criar ambientes eficazes de aprendizagem para grupos heterogêneos, promovendo boas relações com os alunos e a articulação colaborativa com outros docentes. Deve contribuir ativamente para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais dos alunos.

2. Que estratégias utiliza para promover o desenvolvimento de habilidades sociais nos alunos com NE, visando facilitar a sua interação com os colegas e a participação em atividades em grupo?

Realizo atividades no grupo/turma dos alunos com NE, incentivando a comunicação, cooperação e empatia. Adequo os espaços escolares às necessidades dos alunos, garantindo a sua integração nos diversos espaços escolares. Promovo a tutoria de pares e estímulo o trabalho cooperativo, criando um ambiente inclusivo que facilita a interação social e a participação ativa.

3. Como equilibra a necessidade de oferecer apoio aos alunos com NE com a importância de promover a sua autonomia e independência?

Todos os alunos são únicos! O equilíbrio entre dar o meu apoio e promover a sua autonomia, é um ponto fulcral do meu trabalho. Procuo incentivá-los constantemente a tomarem decisões, bem como a procurarem soluções para alguns problemas que se lhes apresentem. Envolve-os em tarefas práticas, como fazer pequenos recados (carregar cartão escolar, levar material a alguma sala, ir á reprografia buscar fotocópias...) ou transmitir informações a colegas ou professores. Além disso, incentivo a participação em pequenos debates, trabalhos de grupo e outras atividades colaborativas, que não só promovem a independência, mas também fortalecem as suas competências sociais. Desta forma, ajudo-os a ganhar confiança nas suas capacidades e a desenvolver uma maior autonomia tanto no contexto escolar quanto nas suas vidas diárias.

4. Quais os recursos e apoios que recebe da escola para implementar as suas estratégias de promoção da autonomia e das habilidades sociais?

Através da oferta de ações de formação;

A partir da colaboração de outros professores e profissionais de saúde.

Disponibilização de recursos como salas de apoio e atividades extracurriculares que favorecem a inclusão.

Tema: Equipe Multidisciplinar

1. Como descreve a dinâmica do trabalho em equipa multidisciplinar na sua escola? Quais os papéis de cada profissional e como a colaboração entre eles impacta na qualidade do atendimento aos alunos com NE?

É marcada por uma colaboração de todos os intervenientes.

Cada um desempenha um papel essencial, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos.

Os Professores são responsáveis por adaptar práticas pedagógicas e implementar as medidas delineadas e aprovadas em conselho pedagógico

A psicóloga avalia e promove a saúde emocional e comportamental,

O trabalho em equipa inclui várias etapas essenciais:

- **Avaliação:** identificam-se os saberes, potencialidades, competências, preferências e atitudes de cada aluno.
- **Planeamento:** Em conjunto, planificamos estratégias de atuação e delineamos objetivos claros.
- **Definição de estratégias:** Ajustamos ou redefinimos as abordagens conforme necessário.
- **Elaboração de documentos:** Trabalhamos na elaboração do Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), do Programa Educativo Individual (PEI) e, quando aplicável, do Plano Individual de Transição (PIT).
- **Avaliação contínua:** Monitorizamos e avaliamos regularmente os progressos dos alunos para ajustar estratégias e garantir eficácia.

A participação dos pais é também fundamental neste processo. São parceiros essenciais na definição das medidas que melhor atendam às necessidades e potencialidades dos seus filhos.

Essa colaboração entre diferentes profissionais e famílias enriquece o atendimento, proporcionando uma abordagem integrada, personalizada e eficaz, que assegura o desenvolvimento global e a inclusão dos alunos.

2. Como a equipa multidisciplinar garante que as intervenções sejam adequadas às necessidades e às características de cada aluno?

Realizamos reuniões intercalares/semestrais para analisar os progressos dos alunos, analisando dados de avaliações e observações. Monitoriza-se a implementação das medias nessas reuniões. Ficam registadas em documento próprio, o qual se anexa ao processo individual do aluno

Os profissionais envolvidos partilham as suas perceções, o que nos ajuda a regular as intervenções sempre que necessário.

3. Quais as sugestões que daria para melhorar a colaboração entre os profissionais da Educação?

Realização de ações formações em conjunto

Criação de espaços de partilha de experiências e práticas.

Estabelecer horários fixos para essa partilha

4. De que forma o trabalho em equipa multidisciplinar contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos com NE?

Permite que cada interveniente contribua com um pouco de si, complementando o trabalho dos outros. Assim, os professores adaptam as práticas pedagógicas, os psicólogos promovem a saúde emocional e os terapeutas ou outros intervenientes desenvolvem competências específicas, criando um plano adaptado. Esta abordagem na minha opinião garante uma aprendizagem mais completa e inclusiva.

5. Quais os desafios que enfrenta ao avaliar o progresso dos alunos com NE e como superá-los?

Os progressos nem sempre são imediatos ou facilmente quantificáveis, especialmente quando se trata de habilidades sociais, emocionais ou funcionais.

Para superá-los, foco-me numa avaliação contínua e personalizada, considerando também o esforço, a evolução e as pequenas conquistas de cada aluno.

Tema: Encarregados de Educação

1. De que forma se estabelece uma relação de confiança e respeito com os seus alunos e suas famílias?

Considero que a colaboração entre a escola e a família está intimamente ligada ao sucesso escolar dos alunos. Demonstro empatia e interesse pelas suas necessidades e expectativas. Com os alunos, crio um ambiente acolhedor, onde eles se sintam valorizados e seguros para expressarem as suas dúvidas, ideias e dificuldades. Reconheço as suas conquistas e ajusto as minhas abordagens para respeitar as suas individualidades.

Valorizo a comunicação aberta e transparente com as famílias, mantendo-as sempre informadas sobre o progresso dos seus filhos e as estratégias utilizadas.

Procuro envolvê-las no processo educativo, escutando as suas perspetivas e trabalhando em parceria para alcançar os melhores resultados.

2. Quais as oportunidades a oferecer para os pais/encarregados de educação participarem das reuniões e eventos da escola?

São dadas essas oportunidades. Da minha parte disponibilizo horários flexíveis para reunir.

Os pais são convidados para assistir/participar em atividades abertas à comunidade

Há ações dirigidas aos pais

3. Que canais de comunicação utiliza para manter os pais/encarregados de educação dos seus alunos informados sobre o seu progresso e desenvolvimento?

Utilizo e-mails, grupos de mensagens, e reuniões presenciais.

4. Como a colaboração com os pais/encarregados de educação impacta na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos com NE?

São os pais que conhecem os seus filhos melhor do que ninguém

São eles que nos fornecem informações valiosas sobre as suas necessidades, preferências e dificuldades.

Toda essa partilha permite-me ajustar as estratégias e criar intervenções mais eficazes

Quando os pais estão envolvidos, os alunos sentem-se mais motivados e apoiados.

Tema: Políticas Educativas

1. As políticas educacionais garantem o apoio necessário aos professores que trabalham com alunos com necessidades? Que tipos de apoio considera mais importantes?

Na minha opinião, não garantem na sua plenitude o apoio necessário aos professores que trabalham com alunos com NE. Um dos principais desafios é a excessiva burocracia que me limita na capacidade de repensar estratégias de intervenção e atuação.

Relativamente aos apoios, considero que deveria haver mais oferta a nível de formação específica e ser gratuita para quem está no terreno; afetar às escolas mais professores de Educação Especial.

2. As políticas educacionais levam em consideração as diferentes realidades das escolas, especialmente aquelas com maior diversidade de alunos?

Não na minha opinião.

Faltam recursos adequados, como terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais e um maior número de psicólogos educacionais, que são essenciais para atender às necessidades específicas dos alunos e para apoiar os professores no desenvolvimento de estratégias eficazes.

3. Se pudesse ter acesso a um tipo específico de informação, qual seria e porquê?

gostaria de conhecer outras práticas pedagógicas implementadas em outras escolas com realidades semelhantes para aprender mais

4. Como a sua formação inicial e continuada a preparou para lidar com a diversidade em sala de aula?

A minha formação base foi em professora do 1.º Ciclo e Educação Física, mas, ao perceber a crescente diversidade de alunos nas escolas, optei por realizar uma especialização em Educação Especial. Esta formação preparou-me para compreender e responder às necessidades específicas dos diferentes alunos, proporcionando-me uma base teórica sólida e ferramentas importantes para o trabalho a desenvolver em sala de aula.

No entanto, acredito que foi na prática do dia a dia, durante as intervenções diretas com os alunos, que realmente me especializei. A experiência no terreno deu-me as estratégias e a sensibilidade necessárias para lidar com as mais variadas situações, ajudando-me a adaptar as minhas abordagens e a criar respostas mais eficazes para atender à diversidade em sala de aula. A formação contínua e a experiência prática complementam-se, sendo ambas fundamentais no meu percurso profissional.

5. Em que áreas gostaria de se especializar ou aprofundar os seus conhecimentos?

Gostaria de obter mais conhecimentos sobre a gestão de conflitos e aprofundar os meus conhecimentos em técnicas de relaxamento.

Tendo em conta o aumento significativo de casos com alunos com perturbação do espectro do autismo, sinto uma necessidade de aprofundar a minha intervenção nesta área. Gostaria de adquirir mais ferramentas práticas e teóricas que me permitam compreender melhor as suas necessidades e apoiar de forma mais eficiente o seu desenvolvimento escolar e social.

Tema ambiente socio-escolar.

1. Quais as características que na sua perspetiva devem estar presentes no perfil do professor de Educação Especial?

Empatia, criatividade e flexibilidade. Características fundamentais para adaptar métodos de ensino e encontrar soluções inovadoras para atender às fragilidades e potencialidades dos alunos. Dinamismo para gerir diversas tarefas e manter um ambiente de aprendizagem positivo.

2. Que estratégias utiliza para promover o desenvolvimento de habilidades sociais nos alunos com NE, visando facilitar a sua interação com os colegas e a participação em atividades em grupo?

Realização de atividades de vida diária, nomeadamente, aprendizagem da utilização da cantina; pequenos recados no espaço escolar; elaboração de um horário com símbolos/imagens que possibilite a leitura do mesmo; orientação no espaço escolar (pavilhões e espaço exterior); ida à turma com e sem acompanhamento; supervisão na cantina. Feedback qualitativo, valorização do empenho e reforço positivo, quando o aluno alcança os objetivos propostos.

3. Como equilibra a necessidade de oferecer apoio aos alunos com NE com a importância de promover a sua autonomia e independência?

O presente contexto normativo relativo ao sistema educativo português (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho; Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho), formula como intenção a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, numa escola inclusiva, de forma que todos os alunos consigam adquirir conhecimentos e desenvolver competências, atitudes e valores que os preparem para viver numa sociedade com novos e exigentes desafios. Neste âmbito, para promover a inclusão dos alunos NE, promovendo a sua autonomia e independência é fundamental: desenvolver um trabalho cooperativo com os docentes do conselho de turma onde o aluno está integrado; possibilitar a sua integração nos diferentes espaços escolares, acompanhando-os numa fase inicial e dando-lhes ferramentas para fomentar a sua autonomia; desenvolver atividades adequadas aos seus interesses e necessidades; promover o trabalho de pares em contexto de turma.

4. Quais os recursos e apoios que recebe da escola para implementar as suas estratégias de promoção da autonomia e das habilidades sociais?

Relativamente aos recursos materiais, o material é preparado/ adaptado atendendo às capacidades e necessidades de cada aluno, à sua faixa etária e o nível de escolaridade/ grupo turma em que está inserido. A maior parte do material, normalmente tem de ser construído, uma vez que, os manuais escolares, na maioria das vezes, não se adequam. É também fundamental, selecionar material manipulável, necessário à concretização e consolidação de alguns conteúdos. A escola disponibiliza, anualmente, material de desgaste e algum material específico (p.e. Jogos didáticos, materiais lúdico-pedagógicos, entre outros).

Em termos de apoio, temos as psicólogas do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), as técnicas do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) e as Assistentes operacionais.

Tema: Equipa multidisciplinar

1. Como descreve a dinâmica do trabalho em equipa multidisciplinar na sua escola? Quais os papéis de cada profissional e como a colaboração entre eles impacta na qualidade do atendimento aos alunos com NE?

A equipa reúne semanalmente para discussão de casos. Para além dos elementos permanentes, são convocados os Encarregados de Educação, o docente de educação especial que está afeto à turma e/ou outros elementos intervenientes no processo educativo do aluno.

É feita uma análise da situação académica do aluno, seguindo-se uma reflexão e por último, há uma tomada de decisão sobre as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a implementar de acordo com as necessidades evidenciadas.

A colaboração entre todos os profissionais (docentes de educação especial; professores titulares de turma, técnicos (psicólogos, terapeutas, técnicos de saúde) é essencial para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz. Neste âmbito, é na partilha de informações e estratégias, que é possível garantir que todas as necessidades dos alunos sejam atendidas de maneira integrada e holística. Essa abordagem colaborativa melhora a qualidade do atendimento, promove o desenvolvimento integral dos alunos e facilita a resolução de problemas de forma mais eficiente.

2. Como a equipa multidisciplinar garante que as intervenções sejam adequadas às necessidades e às características de cada aluno?

É efetuada a monitorização das medidas educativas, preenchendo-se, nos quatro momentos de avaliação (formativa e sumativa) o Modelo de Avaliação da implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

3. Quais as sugestões que daria para melhorar a colaboração entre os profissionais da Educação?

Considero que para se desenvolver um trabalho colaborativo com todos os docentes que intervêm no processo educativo dos alunos, de modo a aumentar as oportunidades de aprendizagem, deveria por um lado, haver mais tempo em comum que possibilitasse momentos formais de partilha, não só com os professores das disciplinas, mas também entre a equipa especializada.

4. De que forma o trabalho em equipa multidisciplinar contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos com NE?

O trabalho em equipa possibilita uma reflexão alargada sobre as potencialidades e fragilidades do aluno, bem como uma visão biopsicossocial, uma vez que, estão presentes elementos de diferentes áreas do saber.

5. Quais os desafios que enfrenta ao avaliar o progresso dos alunos com NE e como superá-los?

A avaliação das aprendizagens dos alunos com NE tem como matriz orientadora as adaptações curriculares significativas (ACS), delineadas de acordo com as competências inscritas no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (PASEO). A avaliação dos alunos com NE deve assumir um carácter qualitativo, mobilizando-se todos os profissionais que integram o processo educativo do aluno. Atendendo aos progressos e, por vezes, aos retrocessos, é fundamental implementar diferentes estratégias que conduzam ao sucesso educativo.

Tema: Encarregados de educação

1. De que forma se estabelece uma relação de confiança e respeito com os seus alunos e suas famílias?

Sendo a família e a escola pontos de apoio e sustentação do ser humano, quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação do sujeito. Neste sentido, a partilha acerca do trabalho desenvolvido, começando na elaboração dos documentos orientadores (RTP/PEI, ...) e recolhendo informações pertinentes acerca do seu percurso escolar e outras que se considerem relevantes, constituem-se como uma mais-valia em todo o processo educativo.

2. Quais as oportunidades a oferecer para os pais/encarregados de educação participarem das reuniões e eventos da escola?

Saliento o facto de ser uma escola que procura integrar todos os alunos, independentemente da origem e/ou da problemática e/ou diagnóstico que apresentem, numa perspetiva de uma inclusão plena no contexto escolar. Os pais/encarregados de educação, são sempre convidados a participar nos eventos nos quais os seus educandos fazem parte, nas reuniões de avaliação contínua/formativa, nas de EMAEI e sempre que o solicitam.

3. Que canais de comunicação utiliza para manter os pais/encarregados de educação dos seus alunos informados sobre o seu progresso e desenvolvimento?

Email; via telefone; reuniões formais com o Diretor de turma e com a equipa pedagógica ou outros profissionais de referência para o aluno.

4. Como a colaboração com os pais/encarregados de educação impacta na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos com NE?

Sem resposta.

Tema: Políticas educativas

1. As políticas educacionais garantem o apoio necessário aos professores que trabalham com alunos com necessidades? Que tipos de apoio considera mais importantes?

Considero que o apoio é insuficiente para as necessidades e para a multiplicidade de competências atribuídas ao professor de educação especial, nomeadamente, intervenção direta e desenvolvimento de metodologias de ensino para atender às necessidades específicas dos alunos; suporte, consultoria e orientação aos professores das diferentes disciplinas para elaboração de estratégias adequadas e que possibilitem a integração na

turma; trabalho em conjunto com outros profissionais da educação, famílias e a comunidade para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo.

No meu entender os técnicos especializados (terapeutas) deveriam estar afetos ao agrupamento para que as respostas fossem concertadas, atendendo à visão holística de que fala o decreto –lei 54/2018.

2. As políticas educacionais levam em consideração as diferentes realidades das escolas, especialmente aquelas com maior diversidade de alunos?

Em teoria a frase é verdadeira, mas na prática tal não se verifica. A falta de recursos humanos é uma realidade que, obviamente afeta sobretudo as escolas onde a diversidade de alunos é maior.

3. Se pudesse ter acesso a um tipo específico de informação, qual seria e porquê?

Políticas educativas a nível local para compreender melhor os diferentes protocolos que se estabelecem entre as diferentes entidades e a escola.

4. Como a sua formação inicial e continuada a preparou para lidar com a diversidade em sala de aula?

A minha formação inicial e continuada munuiu-me de ferramentas teórico práticas que me possibilitaram adquirir e atualizar os conhecimentos profissionais ao nível científico, pedagógico e didático, relacionando-os com o saber técnico advindo essencialmente da minha prática letiva.

5. Em que áreas gostaria de se especializar ou aprofundar os seus conhecimentos?

Perturbações de âmbito comportamental; inteligência emocional; alunos/crianças neurodivergentes; estratégias para lidar com comportamentos desafiantes em sala de aula.

Tema ambiente socio-escolar.

1. Quais as características que na sua perspectiva devem estar presentes no perfil do professor de Educação Especial?

- Visão abrangente de todo o sistema de ensino
- Flexível na abordagem com os alunos,
- Capacidade de adaptação aos diferentes contextos educativos e perfis dos alunos

2. Que estratégias utiliza para promover o desenvolvimento de habilidades sociais nos alunos com NE, visando facilitar a sua interação com os colegas e a participação em atividades em grupo?

- As estratégias são diversas e vão sempre ao encontro das capacidades e do perfil do aluno, mas num primeiro momento, e se o aluno necessitar proporciono um maior acompanhamento para que o aluno se sinta mais à vontade, e gradualmente vou-lhe deixando mais espaço.

3. Como equilibra a necessidade de oferecer apoio aos alunos com NE com a importância de promover a sua autonomia e independência?

- Tenho como principal objetivo com os meus alunos, precisamente trabalhar a autonomia e independência, e esses aspetos estão intrínsecos no trabalho de apoio educativo que lhes presto. De acordo com o perfil dos alunos com que trabalho, este aspeto é, na minha opinião, dos mais importantes.

4. Quais os recursos e apoios que recebe da escola para implementar as suas estratégias de promoção da autonomia e das habilidades sociais?

- a escola não fornece apoios específicos, é o professor de educação especial, em estreita colaboração com os docentes do CT que adapta as atividades de forma a que a autonomia e habilidades sociais sejam fomentadas. Consegue-se fazê-lo nas diferentes atividades diárias, das mais simples às mais complexas.

Tema: Equipa multidisciplinar

1. Como descreve a dinâmica do trabalho em equipa multidisciplinar na sua escola?

- Segue os parâmetros estabelecidos no DL 54/2018. Os diferentes casos discutidos em equipa centram-se sempre no aluno e de que forma é que o podemos ajudar para que este consiga aprender e atingir sucesso educativo.

Quais os papéis de cada profissional e como a colaboração entre eles impacta na qualidade do atendimento aos alunos com NE?

- O papel dos diferentes intervenientes é o que está estipulado no DL 54/2018. É importante serem professores de diferentes ciclos de ensino, pois desta forma consegue-se delinear uma resposta mais adequada para os alunos, tendo em conta as especificidades de cada ciclo de ensino.

2. Como a equipa multidisciplinar garante que as intervenções sejam adequadas às necessidades e às características de cada aluno?

- As medidas implementadas são avaliadas nos diversos momentos formais de avaliação e sempre que o CT considere oportuno. Se não estiverem a surtir efeito, podem ser revistas ou alteradas a qualquer momento.

3. Quais as sugestões que daria para melhorar a colaboração entre os profissionais da Educação?

- Tempo! Necessitamos de mais tempo para reunir, discutir, colaborar, refletir e ouvir.
- Menos papelada também daria jeito!

4. De que forma o trabalho em equipa multidisciplinar contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos com NE?

- Porque se reflete acerca da aprendizagem daquele aluno concreto. É analisado o seu percurso, perfil e age-se em conformidade.

5. Quais os desafios que enfrenta ao avaliar o progresso dos alunos com NE e como superá-los?

- Os alunos que acompanho têm progressos e retrocessos constantes. Faz parte do seu perfil. A avaliação nestes casos, na minha opinião, não é primordial. O que interessa é que haja aprendizagens, que se tornem autónomos e façam aprendizagens para a vida.

Tema: Encarregados de educação

1. De que forma se estabelece uma relação de confiança e respeito com os seus alunos e suas famílias?

- A relação de confiança que tenho com os EE dos meus alunos foi-se construindo. Percebem que sou o elo e o facilitador na comunicação com a escola. Deixo sempre bem claro que estamos a rumar para a mesma direção. O que me interessa é a integração e conquistas do aluno.

2. Quais as oportunidades a oferecer para os pais/encarregados de educação participarem das reuniões e eventos da escola?

- As mesmas que a qualquer outro encarregado de educação. São convocados pelo DT para as reuniões de pais e sempre que necessitam, podem solicitar reunião com o DT e prof de educação especial.

3. Que canais de comunicação utiliza para manter os pais/encarregados de educação dos seus alunos informados sobre o seu progresso e desenvolvimento?

- Recebem as comunicações do DT pelos canais oficiais, i.e., GIAE e email. Também tem o meu contacto telefónico para qualquer eventualidade ou dúvida.

4. Como a colaboração com os pais/encarregados de educação impacta na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos com NE?

- Uma vez que existe grande proximidade com os pais, discutimos com frequência as linhas orientadoras de atuação e os alunos sabem disso, o que impacta muito positivamente o desenvolvimento das suas aprendizagens.

Tema: Políticas educativas

1. As políticas educacionais garantem o apoio necessário aos professores que trabalham com alunos com necessidades educativas? Que tipos de apoio considera mais importantes?

- Na minha opinião são francamente insuficientes. Há muita falta de recursos para se poder intervir de forma mais individualizada.

2. As políticas educacionais levam em consideração as diferentes realidades das escolas, especialmente aquelas com maior diversidade de alunos?

- Penso que não. O contexto pouco lhes interessa. Os recursos são os mesmos.

Se pudesse ter acesso a um tipo específico de informação, qual seria e porquê?

3. Como a sua formação inicial e continuada a preparou para lidar com a diversidade em sala de aula?

- não preparou. O perfil que tenho hoje foi-se construindo, tendo em conta os diversos contextos e realidades por onde andei. Foi com a prática que aprendi a lidar com as diferentes situações.

4. Em que áreas gostaria de se especializar ou aprofundar os seus conhecimentos?

- Artes e IA.