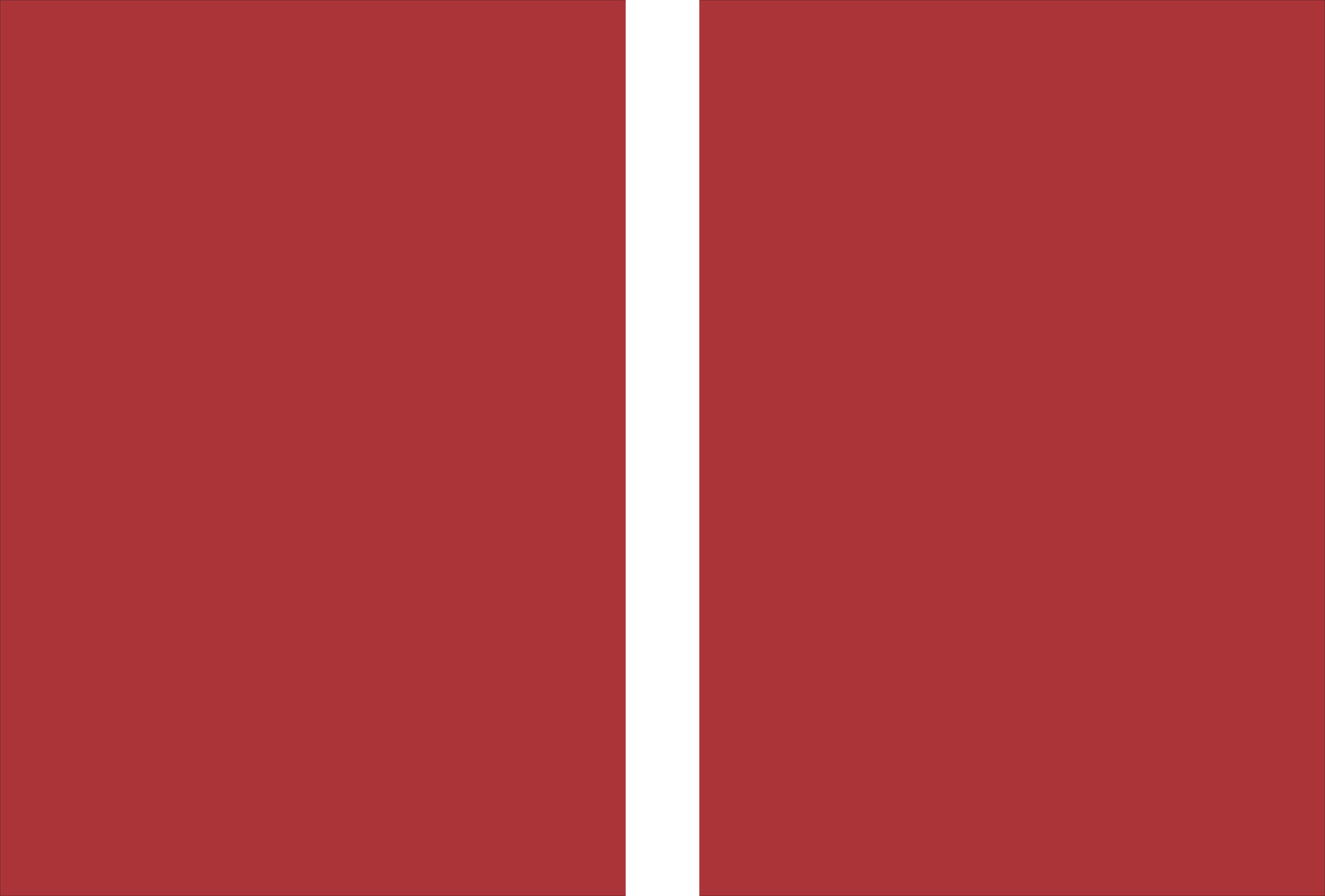
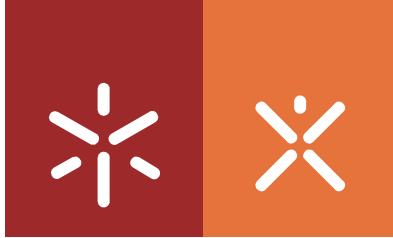




Andréa Tonini

**Modelo de Atendimento à Diversidade:
Um estudo qualitativo sobre a sua
operacionalização no apoio a alunos
com dificuldades de aprendizagem
específicas na leitura (dislexia)**





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andréa Tonini

**Modelo de Atendimento à Diversidade:
Um estudo qualitativo sobre a sua
operacionalização no apoio a alunos
com dificuldades de aprendizagem
específicas na leitura (dislexia)**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Educação Especial

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Luís de Miranda Correia
e da
Doutora Ana Paula Loução Martins

janeiro de 2020

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Ao concluir minha tese de doutoramento, quero prestar meu sentimento de profunda gratidão às pessoas e às instituições a seguir nominadas.

Primeiramente, agradeço à minha família, pelo apoio que sempre demonstrou desde minha aprovação no curso de doutoramento. Gratidão aos meus irmãos, Adriana, Paula e Hélio, à minha mãe, Sônia, ao meu pai, Enio, e às minhas sobrinhas, Maria Clara e Júlia.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Maria e, especialmente, aos professores do Departamento de Educação Especial, que sempre me apoiaram e respeitaram minha jornada profissional e acadêmica. À amiga e colega Fabiane Costas, agradeço pela colaboração nesta investigação e pela agradável companhia ao longo de um ano em Braga.

Ao Professor Doutor Luís de Miranda Correia, meu agradecimento pelos ensinamentos e compartilhamento de profundos saberes, pelo respeito e gentileza em todos os momentos em que nos reunimos para tratar da tese. Foi um privilégio ser orientada por uma referência internacional na área da Educação Especial. À Doutora Ana Paula Loução Martins, agradeço pelas orientações e conhecimentos partilhados para a realização da investigação e, especialmente, pela forma crítica e construtiva com que sempre se posicionou em relação ao meu estudo sendo fundamental para a finalização da tese. Muito obrigada por tudo!

À Rosa Maria Ferreira, obrigada por não medir esforços para a realização deste estudo. Meu desejo é só ter “Rosas” atuando na área da Educação Especial. Agradeço aos participantes desta investigação, que gentilmente colaboraram com os seus conhecimentos e opiniões. Aprendi com cada um de vocês sobre os benefícios e os desafios da operacionalização do MAD.

Agradeço ao Joaquim, pessoa rara e única em minha vida, pela cumplicidade, apoio, amor, amizade, parceria, segurança e companhia ao longo desta jornada.

À minha amiga portuguesa Brigitte, pessoa linda, obrigada pela companhia diária e parceria nas atividades que colaboravam para que eu seguisse com a “mente sã e o corpo são” diante do trabalho árduo e solitário que é a escrita de uma tese.

Agradeço aos professores que compõem o júri, pelo aceite do convite e por todas as contribuições críticas e construtivas feitas à minha tese de doutoramento.

A todas, muito obrigada!

Andréa

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho

Modelo de Atendimento à Diversidade: Um estudo qualitativo sobre a sua operacionalização no apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem específicas na leitura (dislexia)

RESUMO

Neste estudo, analiso a operacionalização do Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) no atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem específicas na leitura (dislexia) no 1.º Ciclo do Ensino Básico em um agrupamento de escolas públicas do norte de Portugal. Estudei os pressupostos que orientaram o desenvolvimento do conceito de Escola para Todos, os princípios e a organização do MAD, e o campo das dificuldades de aprendizagem específicas. Seguindo o paradigma naturalista, consultei documentos oficiais e fiz entrevistas com profissionais e pais. Os resultados, apresentados sob a forma de estudo de caso, permitem-me concluir que: a) o MAD contextualizava-se num Projeto Escola para Todos: observado e sentido como a agregação de valores e práticas que celebravam a diversidade, respeitavam diferenças e proporcionavam igualdade de oportunidades; sustentado pelo conhecimento obtido com a experiência e com a formação teórica; fragilizado por aspetos organizacionais do trabalho dos professores e pela escassez de recursos humanos especializados; liderado de forma influente pela diretora do Agrupamento e pela coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo; b) as ações de formação especializada e de sensibilização em contexto eram uma prioridade para as lideranças e consideradas como promotoras do desenvolvimento do MAD; c) a organização preventiva promovida pelo MAD possibilitava um processo de sinalização e referenciamento para os Serviços de Educação Especial que trazia benefícios para todos; d) a insuficiência de recursos humanos especializados e atitudes negativas perante tarefas colaborativas eram considerados desafios para a implementação do MAD; e) a consultoria e o trabalho articulado e colaborativo de apoio aos professores, aos profissionais externos e aos pais, promovido pela coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, resultavam numa dinâmica ativa e continuada que promovia a confiança e a participação de todos; f) as estratégias de ensino-aprendizagem para alunos com dislexia eram planeadas, baseadas na investigação e promoviam competências académicas e socioemocionais. A partir dessas conclusões, o impacto social deste estudo está no conhecimento e incentivo que pode oferecer a outras experiências que visem a potencializar os princípios da Escola para Todos.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem Específicas, Dislexia, Escola para Todos, Modelo de Atendimento à Diversidade, Paradigma Naturalista.

Model to Adress Diversity: A qualitative study on its operationalization to support students with specific reading disabilities (dyslexia)

ABSTRACT

In this study, I have analyzed the operationalization of the Model to Adress Diversity (MAD) to support students with specific reading learning disabilities (dyslexia) in the 1st Cycle of Elementary School in a group of public schools in the north of Portugal. I have studied the assumptions that have guided the evolution up to the concept of School for All, the principles and organization of MAD, and the field of specific learning disabilities. Following the naturalistic paradigm, I have consulted official documents and interviewed professionals and parents. The results, presented as a case study, have enabled me to conclude that: a) MAD is contextualized in the School for All Project, which: has been observed and felt as aggregation of values and practices that celebrate diversity, respect differences, and provide equal opportunities; it is grounded on knowledge obtained from experience and education; it is faced with the challenge of organizational aspects of teacher work and specialized human resources; the leadership of the group, Special Education Services, and Educational Support (SEEAE) have been the prevailing agents in MAD; b) actions of in-context education and sensitization were priority for the leadership team and regarded as triggers for the development and consolidation of MAD; c) the preventive organization promoted by MAD has enabled a process of signalization and reference to the Special Education Services, which have benefitted everybody; d) shortage of specialized human resources, and negative attitudes towards collaborative tasks were considered as challenges for MAD implementation; e) consulting, and articulated and collaborative work to support teachers, outside professionals and parents, provided by SEEAE coordinator, result in a dynamic and continuing process that favors everyone's reliance and involvement; f) teaching strategies for students with dyslexia were planned, researched-based and promoted academic and social-emotional competences. From these conclusions, the social impact of this study is on both the knowledge and the stimulus it may provide to other experiences aiming to potentiate the principles of the School for All.

Keywords: Dyslexia, Model of Assistance to Diversity, Naturalistic Paradigm, School for All, Specific Learning Difficulties.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
LISTA DE ABREVIATURAS	xiii
LISTA DE FIGURAS	x
LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE ANEXOS	xii
INTRODUÇÃO	1
Educação de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas na leitura (dislexia) na escola pública	1
Finalidade e objetivos da investigação	7
Organização da tese	9
REFERENCIAL TEÓRICO	11
Do Movimento da Integração Escolar ao Movimento da Escola para Todos	11
Movimento da Integração Escolar.....	11
Movimento da Iniciativa da Educação Regular	18
Movimento da Escola Inclusiva e da Escola para Todos	21
Pressupostos Imprescindíveis ao Sucesso da Escola para Todos	25
O Modelo de Atendimento à Diversidade no Contexto da Escola para Todos e da Educação de Alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas	30
Modelo de Atendimento à Diversidade: Princípios fundamentais e organizacionais	30
<i>Primeira etapa: Identificação</i>	31
<i>Segunda etapa: Planificação</i>	32
<i>Terceira etapa: intervenção</i>	32
<i>Quarta etapa: Verificação</i>	37
Dificuldades de aprendizagem específicas: Terminologias e definições.....	38
<i>Terminologias</i>	38
<i>Evolução das definições de dificuldades de aprendizagem específicas</i>	41
<i>Definições atuais de dificuldades de aprendizagem específicas</i>	59
<i>Percorso português no campo das dificuldades de aprendizagem específicas</i> ...	68

<i>Parâmetros que constam na definição de dificuldades de aprendizagem específicas</i>	73
METODOLOGIA	81
Paradigma Naturalista: Padrão de Desenvolvimento da Investigação	82
Design da Investigação	101
Seleção dos participantes e procedimentos de recolha de dados	102
Caracterização dos participantes.....	105
Contexto e caracterização do Agrupamento de escolas	122
Caracterização dos instrumentos de recolha de dados.....	124
Procedimentos de análise de dados	133
.....	137
Procedimentos de apresentação e discussão de resultados e de conclusões	137
Critérios éticos	138
Critérios de confiança	139
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	147
Apresentação e discussão dos resultados relativos à dimensão Projeto Escola para Todos	147
Reconhece e aprecia a diversidade	148
<i>Respeita as diferenças e promove a igualdade de oportunidades</i>	148
<i>Acolhe profissionais que humanizam e cientificam o atendimento</i>	157
<i>Desenvolve e implementa um projeto educativo agregador:</i>	159
Estabelece uma parceria com uma entidade de ensino superior	168
<i>Modifica a gestão e a organização dos Serviços de Educação Especial</i>	172
<i>Fortalece o processo colaborativo</i>	175
Aceita os desafios como obstáculos a vencer	184
<i>Implemento de boas práticas e número reduzido de recursos</i>	185
<i>Desajuste entre a cientificidade e humanização do atendimento e a legislação em vigor</i>	188
Concretiza uma equipa de liderança que privilegia a construção de uma comunidade educativa de, e para, todos.	202
<i>Prevenção e intervenção multinível são uma prioridade para alunos com NEE em geral e com dislexia em particular</i>	211

<i>Alocação de tempo anual, mensal e semanal para planificação do apoio</i>	218
Apresentação e discussão dos resultados relativos à dimensão Implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade	235
Envolve toda a comunidade educativa de, e para, todos	235
<i>Insuficiência de professores de apoio e de professores de educação especial traz consequências negativas para todos:</i>	249
<i>Colaboração constante entre professores de apoio, coordenador de educação especial, professores de educação especial, profissionais da psicologia e da medicina e professores de turma ao longo das etapas do MAD</i>	257
<i>Encaminhamento e formalização de um diagnóstico pode ser um processo demorado</i>	265
<i>Desenvolvimento de práticas relacionais e participativas para com as famílias:</i>	270
Atendimento aos alunos com dislexia tem particularidades	306
<i>Avaliação psicológica indispensável para o diagnóstico:</i>	306
<i>Intervenção que é académica e socioemocional</i>	316
<i>Coordenadora e formação em contexto como promotoras de práticas de ensino-aprendizagem de qualidade:</i>	323
A implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade beneficia todos.....	333
<i>A implementação do MAD é organização, eficácia, relacionamento, sabedoria, colaboração, adaptação, prevenção e inclusão</i>	334
<i>O maior benefício da implementação do MAD é para os alunos:</i>	338
<i>O maior desafio da implementação do MAD é a intervenção com os alunos:</i>	347
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	359
Conclusões	359
Recomendações	375
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	379
ANEXOS	394

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Cascata de serviços educativos, adaptado de Correia (2008a).	17
Figura 2 Etapas e fases do MAD (Correia, 2012).	31
Figura 3 Intervenção inicial (nível I) da fase preliminar (Correia, 2012).	33
Figura 4 Intervenção intermédia (nível II) da fase preliminar (Correia, 2012).	34
Figura 5 Intervenção remediativa (nível III) da fase compreensiva (Correia, 2012).	36
Figura 6 Padrão de desenvolvimento da investigação naturalista (citadopor Martins,2006, p. 159). ...	84
Figura 7 Primeira dimensão e sistema de categorias e subcategorias.	136
Figura 8 Segunda dimensão e sistema de categorias e subcategorias.	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Nomes fictícios atribuídos às professoras do 1.º CEB e aos seus respectivos alunos.....	106
Tabela 2 Nomes fictícios atribuídos aos profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo.	106
Tabela 3 Nome fictício atribuído à liderança (diretora) do Agrupamento.	107
Tabela 4 Nomes fictícios atribuídos aos pais/encarregados de educação.	107

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Protocolo de autorização e colaboração	394
Anexo B - Protocolo de esclarecimento inicial à entrevista.....	395
Anexo C - Protocolo de esclarecimento inicial à entrevista aos pais/encarregados de educação ...	396
Anexo D - Guião da entrevista realizada com as professoras do 1.º CEB	397
Anexo E - Guião da entrevista realizada com as professoras de educação especial.....	397
Anexo F - Guião da entrevista realizada com o psicólogo.....	405
Anexo G - Guião da entrevista realizada com a liderança (diretora).....	407
Anexo H - Guião da entrevista realizada com os pais/encarregados de educação.....	411
Anexo I - Registro dos dados pessoais e profissionais dos participantes	414
Anexo J - Protocolo de aprovação das entrevistas transcritas, autorização do tratamento e publicação dos dados	417

LISTA DE ABREVIATURAS

APA	Associação Americanade Psiquiatria
ACLD	<i>Association of Children with Learning Disabilities</i>
APAV	Associação Portuguesa de Apoio à Vítima
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CBM	<i>Curriculum based Measurement</i>
CEI	Currículo Específico Individual
CRI	Centro de Recurso para a Inclusão
DAE	Dificuldades de Aprendizagem Específicas
DBPM	<i>Data based Program Modification</i>
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EUA	Estados Unidos da América
EPI	Equipa de Planificação Inclusiva
EAA	Equipa de Apoio ao Aluno
EI	Equipa Interdisciplinar
EM	Equipa Multidisciplinar
EHA	<i>Education of the Handicapped Act</i>
IDEA	<i>Individual with Disabilities Education Act</i>
ICLD	<i>Interagency Committee on Learning Disabilities</i>
IE	Intervenção Precoce
IGE	Inspeção Geral da Educação
LDA	<i>Learning Disabilities Association of America</i>
MAD	Modelo de Atendimento à Diversidade
NE	Necessidades Especiais
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NEES	Necessidades Educativas Especiais Significativas
NCRI	<i>National Center on Response to Intervention</i>
NJCLD	<i>National Joint Committee on Learning Disabilities</i>
NACHC	<i>National Advisory Committee on Handicapped Children</i>
OSEP	<i>Office of Special Education Programs</i>
PEI	Programa Educativo Individualizado
PTI	Programa de Transição Individualizado
PL	<i>Public-Law</i>
QI	Quociente de Inteligência

RTI	<i>Response to Intervention</i>
TEA	<i>Texas Education Agency</i>
TPC	Trabalho para Casa
USOE	<i>United States Office of Education</i>
WISC	Escala de Inteligência Wechsler para Crianças

INTRODUÇÃO

Esta tese, intitulada *Modelo de Atendimento à Diversidade: Um estudo qualitativo sobre a sua operacionalização no apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem específicas na leitura (dislexia)*, tem como tema principal o Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) e, como temas transversais, a Escola para Todos e as Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), com ênfase na Dislexia. Início esta introdução apresentando este contexto temático, que guiou o estudo e que me motivou a realizar a investigação. Na sequência, apresento a finalidade e os objetivos da investigação, bem como aspectos relativos ao contexto e ao tipo de estudo que foi realizado, concluindo com a descrição da organização da tese.

Educação de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas na leitura (dislexia) na escola pública

Este estudo tem como foco a educação de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, nomeadamente com dislexia, no sistema educativo português. A investigação tem revelado que as dificuldades de aprendizagem específicas podem ser compreendidas como uma das categorias das necessidades educativas especiais (NEE), em razão de evidências científicas de que as alterações no desenvolvimento do indivíduo decorrem de desordens neurobiológicas, com aspectos genéticos associados (Altreider, 2016; APA, 2014; Artigas-Pallarés, 2009; Correia, 2004, 2008d, 2017c; Corso, 2018; Fonseca, 2009; Moojen & França, 2016; Navas, 2013; Ohlweiler, 2016; Rotta & Pedroso, 2016; Siqueira et al., 2015). Além disso, há o reconhecimento da presença de alterações circunscritas no processamento cognitivo e na estrutura e funcionamento cerebral que dificultam o processamento da informação em indivíduos com dificuldades de aprendizagem específicas (APA, 2014; Correia, 2004, 2008d, 2017c; Moojen & França, 2016; Mousinho & Navas, 2016; Siqueira et al., 2015). A literatura sobre as dificuldades de aprendizagem específicas, tem revelado que, em decorrência das alterações no desenvolvimento, os indivíduos com essa problemática apresentam condições específicas que causam insucessos, em diferentes graus de severidade, nas aprendizagens académicas, nomeadamente na leitura, na escrita, na matemática e/ou na aquisição de capacidades sociais (APA, 2014; Correia, 2004, 2017a, 2017c; Hallahan & Mercer, 2002; Martins, 2011; Mousinho & Navas, 2016).

A categoria das NEE integra o grupo das Necessidades Especiais (NE), sendo que esse conceito inclui três grupos de alunos: os alunos sobredotados, os alunos em risco educacional e

aqueles que apresentam NEE (Correia, 1999a, 2008b, 2012, 2017a; Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 1995). A definição do termo NE diz respeito a “um conjunto de factores, de risco ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afectar a capacidade de um aluno em atingir o seu potencial máximo no que concerne à aprendizagem académica e socioemocional” (Correia, 2008b, p. 43). Adicionalmente, Correia (2008b) considera que esse conjunto de fatores pode ocasionar “‘discapacidades’ ou ‘talentos’, pode afectar uma ou mais áreas do funcionamento do aluno e pode ser mais ou menos visível” (p. 43).

Tendo como parâmetro o conceito de NE, considera-se que alunos em risco educacional são aqueles que, em decorrência de fatores como álcool, drogas, gravidez na adolescência, negligência, abuso, ambientes socioeconômicos e socioemocionais desfavoráveis, entre outros, poderão experimentar insucesso escolar (por exemplo, problemas de aprendizagem), caso intervenções não sejam adequadas às suas necessidades (Correia, 2001, 2008b, 2012, 2017a; Smith et al., 1995).

Alunos sobredotados são aqueles que, “devido a um conjunto de aptidões excepcionais, são capazes de atingir um alto rendimento” (Correia, 2008b, p.53). Portanto, devido a potencialidades elevadas em determinadas áreas (por exemplo, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, dentre outras), esses alunos requerem programas e/ou serviços educativos específicos (Correia, 1999a, 2008b, 2017a).

O termo NEE é, assim, empregado para descrever um conjunto de alunos que por apresentarem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoios de serviços especializados durante todo o seu percurso escolar ou em parte dele, de forma a favorecer seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional (Correia, 1999a, 2008a, 2008b, 2008d; Hallahan & Kauffman, 1991). As condições específicas são decorrentes de alterações no desenvolvimento devido a problemas de origem orgânica, funcional e/ou por défices socioculturais e econômicos graves que causam dificuldades sensoriais, intelectuais, processológicas (processamento da informação), físicas ou emocionais, entre outras (Correia, 1999a, 2008a, 2008b, 2008d, 2012, 2017a).

Quando se procura definir NEE, é importante tomar em consideração a diversidade das características dos alunos – uma população extremamente heterogênea – e a necessidade de, em função dessas características e conseqüências para o desenvolvimento e aprendizagem, os alunos serem elegíveis para os serviços de apoio especializados (Hallahan & Kauffman, 1991, 2003). A diversidade de características está relacionada com a natureza das NEE (tipo, causa, severidade e implicações educativas) e com o próprio aluno (idade, sexo e histórico).

Em relação ao campo das dificuldades de aprendizagem específicas em Portugal sublinho quatro aspectos. Primeiro, a investigação mostra, de acordo com Correia (2007), que os direitos dos alunos com este tipo de NEE têm sido negligenciados pelo sistema educativo português pelas seguintes razões fundamentais:

(1) por confundir o termo dificuldades de aprendizagem com problemas de aprendizagem ligeiros que, na sua óptica, não necessitam de serviços de educação especial em termos formais; (2) por desconhecimento do que realmente são dificuldades de aprendizagem específicas; (3) ou, por razões economicistas, até porque este grupo de alunos perfaz cerca de metade do número de alunos com NEE¹, rondando, a meu ver, cerca de 75.000 alunos. (Correia, 2007, p.5)

Segundo, não há estudos confiáveis de prevalência que permitam saber com precisão o número de alunos com NEE atendidos no sistema educativo português (Correia, 2008e, 2017a). Para ter uma ideia das prevalências no âmbito das NEE, Correia (2017a) tomou como referência estudos de países onde esse assunto é tido como prioritário, tais como, Estados Unidos da América (EUA), Inglaterra, Canadá e Austrália. A percentagem correntemente aceita do número de indivíduos com NEE existentes em uma população estudantil é de 10% a 12% (Correia, 2017a). Tendo como referência essa percentagem, Correia (2017a) apresentou uma estimativa das prevalências que podem ser consideradas para Portugal, sendo a prevalência das dificuldades de aprendizagem específicas, no contexto da prevalência das NEE, em torno de 42%. Portanto, a categoria das dificuldades de aprendizagem específicas é considerada como o grupo de maior prevalência do conjunto dos alunos com NEE (2017a). No que tange aos estudos de prevalências das dificuldades de aprendizagem específicas, a dislexia é tida como uma das manifestações mais comuns (Andrade, Prado, & Capellini, 2011; Mousinho & Navas, 2016; Rotta & Pedroso, 2006, 2016; Shaywitz, 2008).

Terceiro, em Portugal, segundo Martins (2006, 2011), ao longo dos tempos, a legislação portuguesa tem sido omissa na definição e nos critérios de identificação das dificuldades de aprendizagem específicas e, assim, há olhares múltiplos sobre o apoio promovido nas escolas regulares para o atendimento dos alunos com essa problemática.

Quarto, de acordo com as consequências observadas no nível educacional, e das evidências da investigação, os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas e com NEE em geral requerem, em muitos casos, o apoio direto do professor de educação especial, entre outros apoios de serviços especializados durante todo o seu percurso escolar ou em parte dele (Correia, 1999a, 2004, 2008a, 2008b, 2008d; 2017a, 2017c; Cruz, 1999, 2009; Fonseca, 1995; Hallahan & Mercer, 2002; Hallahan

¹Necessidades educativas especiais.

²Região situada no norte da Europa que abrange países, tais como: a Dinamarca, a Suécia e a Noruega; o termo pode também abranger a

& Kauffman, 2003; Hallahan & Kauffman, 1991). Por serviços especializados, entende-se um conjunto de apoios no âmbito educativo, terapêutico, médico, social e psicológico, visando à “prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno” (Correia, 2008a, pp. 23-24). No entanto, para Correia (2004, 2007a, 2010, 2013, 2017b), a legislação portuguesa, ao longo dos anos não tem contemplado de forma clara a categoria das dificuldades de aprendizagem específicas para o apoio especializado de educação especial.

Em relação à legislação, na época da recolha dos dados para esta investigação, o Decreto-Lei vigente era o de n.º 3/2008, sendo, inclusive, uma das peças legislativas de referência para o Projeto Educativo das escolas do Agrupamento e para os participantes que fizeram parte deste estudo. Porém, posteriormente à recolha dos dados, esse diploma passou por uma revisão. Foi criado um grupo de trabalho pelo Ministério da Educação, por meio do Despacho N.º 7617/2016, de 8 de junho, com o objetivo de apresentar novas propostas para o “Desenvolvimento da Escola Inclusiva”, sendo uma das medidas a promoção de uma maior inclusão escolar dos alunos com NEE. No entanto, a possibilidade de as dificuldades de aprendizagem específicas, virem a constar em legislação como uma categoria das NEE não foi concretizada, pois o Decreto-Lei n.º 3/2008, alterado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 em 6 de julho, excluiu a terminologia *necessidades educativas especiais* e passou a considerar no corpo do texto a “diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos”.

Segundo Correia (2010), para o aluno com NEE, há o reconhecimento do “direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades” (p.19). Esse reconhecimento advém do movimento da escola inclusiva e, no que se refere aos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, os apoios apropriados às suas características e necessidades é questionável no que se refere ao sistema educativo português (Correia, 2010, 2013).

Sobre o conceito de inclusão, existem diferentes perspectivas, expressões, definições e favorecidos em um país e até mesmo em escolas de um mesmo país (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006; Ainscow, 2009; Breitenbach, Honnef, & Costas, 2016; Correia, 2008a, 2008c, 2017a; Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1999; Martins, 2012). Para esclarecer, faço referência aos estudos de Ainscow et al. (2006) e Ainscow (2009) sobre as tendências internacionais em relação às formas de pensar e conceituar a inclusão. São identificadas cinco tendências pelos autores: a inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial; a inclusão como resposta a exclusões disciplinares; a inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão; a inclusão como forma de promover escola para todos; a inclusão como educação para todos.

Para Ainscow (2009), “estas cinco formas de pensar a inclusão indicam significados dados à inclusão por pessoas diferentes em contextos diferentes” (p.18). Adicionalmente a essas tendências internacionais, Ainscow et al. (2006) e Ainscow (2009), sugerem uma sexta forma de pensar a inclusão, a saber, a “inclusão como uma abordagem de princípios à educação”. Essa abordagem implica “a presença, a participação e a realização de todos os estudantes vulneráveis a pressões exclusivas, não somente aqueles com deficiências ou aqueles categorizados como ‘pessoas com necessidades educacionais especiais’” (Ainscow, 2009, p.20).

Nessa perspectiva das formas de pensar a inclusão, Correia (2008a, 2012, 2017a), com base nos movimentos mundiais e, especificamente, no movimento da inclusão em Portugal, considera que a escola inclusiva teve como foco principal a “defesa de direitos e de respostas educativas eficazes para os alunos com NEE” (Correia, 2017a, p. 20). O autor destaca os alunos com NEE, que, até meados dos anos oitenta do século passado, estiveram excluídos das classes regulares das escolas próximas as suas residências (Correia, 2008a, 2012, 2017a, 2018). Para Correia (2008a, 2012, 2017a), nos tempos atuais o conceito de Escola para Todos identifica uma educação para todos, o que está de acordo com os fundamentos da Declaração de Salamanca, que além de contemplar as crianças com NEE e as sobredotadas, inclui as crianças que, por razões diferenciadas (por exemplo, as crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, entre outras), são consideradas em risco educacional (UNESCO, 1994).

Portanto, em relação aos alunos a “Escola para Todos” (Correia, 2008a, 2012, 2017a; UNESCO, 1994) e a “inclusão como uma abordagem de princípios à educação” (Ainscow et al., 2006; Ainscow, 2009) ampliam o foco de atendimento em comparação com o conceito de “Escola Inclusiva” considerado por Correia (2008a, 2012, 2017a). Isso porque são considerados os princípios de promover a igualdade de oportunidades e o respeito pelas diferenças de diversos grupos de pessoas que historicamente ficaram fora das escolas regulares de ensino ou que foram suscetíveis a pressões excludentes (Ainscow et al., 2006; Ainscow, 2009; Breitenbach, Honnef, & Costas, 2016; Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1999; UNESCO, 1994). Para Correia (2017a), se ambos os conceitos (Escola Inclusiva e Escola para Todos) e princípios forem respeitados pelos sistemas governamentais e educativos, “então a possibilidade de se dar a atenção devida aos alunos com NEE significativas que frequentam as nossas escolas será muito maior, aumentando significativamente o seu sucesso acadêmico e socioemocional” (p. 20).

Na literatura especializada sobre a inclusão, os modelos de atendimento com diferentes níveis de apoio, considerados faseados ou multiníveis, tais como o MAD e o modelo *Response to Intervention*

(RTI), são vistos como um dos fatores de sucesso para as escolas que procuram assegurar um ensino de qualidade para todos os alunos, mas com atenção às respostas educativas necessárias para cada aluno (APA, 2014; Correia, 2012, 2018; Fuchs & Vaughn, 2012; Hunter, 1999; Hughes & Dexter, 2011; Martins, 2011, 2012; Santos, 2014; Vaz & Martins, 2018).

O MAD foi idealizado por Correia, autor de nacionalidade portuguesa, desde 1993, mas com outra denominação, a saber, “Modelo possível para a Educação Especial” (Santos 2014). Em 1997, a denominação do modelo foi alterada para “Modelo de Atendimento para a Criança com Necessidades Educativas Especiais” (Correia, 1999a, 1999b). Em 2002, o modelo passou a ser denominado pelo autor de “Modelo de Atendimento à Diversidade”, mantendo-se essa denominação até a atualidade (Correia, 2007, 2008a, 2008c, 2010, 2012, 2017a, 2018). De acordo com o seu autor, o MAD foca a sua atenção na diversidade dos alunos no contexto da classe regular, objetivando dar respostas às necessidades de todos os alunos, com particular direcionamento para os alunos com NE e, destes, aos identificados com NEE (Correia, 1999a, 1999b, 2007, 2008a, 2008c, 2010, 2012, 2017a, 2018).

O modelo, desde que foi criado, não sofreu alterações na sua estrutura de intervenção, ou seja, em níveis de apoio à intervenção, podendo ser seguida a via da pré-referenciação ou da tipologia multinível. Porém, houve algumas redefinições quanto às denominações e às esquematizações gráficas, as quais serão apresentadas no decorrer deste trabalho (Correia, 2007, 2008a, 2008c, 2010, 2012, 2017a, 2018; Santos, 2014).

Depois da contextualização dos temas que guiaram este estudo, importa também indicar as crenças e motivações da investigadora para a realização deste trabalho. Considero que a motivação para esta investigação surgiu primeiramente do fato de eu ser professora de educação especial, com formação acadêmica e atuação no Brasil, e de ter tido, desde o princípio de meu percurso profissional (em 1995), experiências de inclusão em escolas públicas regulares de ensino com alunos com dificuldade intelectual, com dislexia, entre outras NEE. Adicionalmente, esta experiência docente permitiu que vivesse a falta de apoio especializado aos alunos com dislexia, tal como acontece em Portugal, dado que não são considerados pela legislação brasileira elegíveis para o Atendimento Educacional Especializado de Educação Especial desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais das escolas públicas, ficando sem garantido apoio de um profissional especializado nessa área.

Outro fato a ser considerado é o conhecimento que tive do livro *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*, do Professor Luís de Miranda Correia, em 1999, proporcionando-me pela primeira vez um entendimento do MAD, na época designado por “Modelo de Atendimento para a Criança com Necessidades Educativas Especiais”. O referido modelo fez-me

perceber que, mediante sua operacionalização, as escolas com princípios inclusivos poderiam organizar-se de uma forma diferenciada para atender à diversidade dos alunos no contexto escolar e, especialmente, no contexto da classe regular, ampliando o conceito de Escola Inclusiva para Escola para Todos, conforme definidos anteriormente.

O conhecimento intuitivo e teórico sobre o MAD, a Escola para Todos e as dificuldades de aprendizagem específicas na leitura (dislexia), os quais foram sendo adquiridos com as minhas experiências anteriormente mencionadas, juntamente com o conhecimento racional sobre a inexistência de uma definição formal na legislação brasileira referente aos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas como público da educação especial, não sendo considerada uma problemática que implica atenção ao direito a Serviços de Apoio Especializados de Educação Especial, impulsionou, também, o meu interesse pelo tema.

Por fim, o entendimento de que modelos de atendimento multinível possibilitam o sucesso dos princípios da Escola para Todos, no sentido de assegurarem a existência de respostas às necessidades de todos os alunos, com vistas a intervenções precoces e eficazes, prioritariamente, no contexto da classe regular, justifica a pertinência deste trabalho.

Neste contexto, a minha motivação pessoal, o meu desenvolvimento e experiência profissionais, o referencial teórico que contribuiu para perceber a legitimidade do tema e ganhar conhecimento intuitivo e racional, bem como, a possibilidade de haver uma compreensão detalhada das percepções daqueles que diretamente estavam envolvidos como fenômeno em estudo, impulsionaram o meu interesse pelo tema e justificam a pertinência deste trabalho, cuja finalidade e objetivos apresento a seguir.

Finalidade e objetivos da investigação

A finalidade desta investigação foi conhecer a operacionalização do Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) no atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem específicas na leitura (dislexia) que frequentavam o 1.º CEB em um Agrupamento de escolas públicas do norte de Portugal no ano letivo de 2011/2012.

Desenvolvi o estudo, atendendo à percepção de 16 pessoas que podiam abordar de uma forma abrangente o fenômeno em estudo, sendo: cinco professoras do 1.º CEB, uma professora do apoio educativo, uma professora de educação especial, um psicólogo, a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, a liderança e seis pais. A seleção dos participantes foi

intencional, pois tinham que possuir algum tipo de relação com alunos com dislexia que frequentavam o 1º CEB ou que estivessem em processo de avaliação para esse diagnóstico, bem como ter conhecimento sobre o MAD. Olhei para operacionalização vista como as ações, as medidas, os meios, os sentimentos, os comportamentos, o entendimento, as relações que estabelecem, com vista ao implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade. Assim, neste estudo relativamente aos participantes, tive por objetivos explorar como:

- a) observavam e sentiam o projeto Escola para Todos;
- b) descreviam o papel da liderança no desenvolvimento e implementação do Projeto Escola para Todos;
- c) quais os aspetos do desenvolvimento e da implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade que consideravam ser particularmente relevantes ou desafiantes;
- d) caracterizavam o processo de colaboração entre os profissionais e entre os profissionais e os pais no desenvolvimento e implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade;
- f) descreviam a implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade no apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem específicas na leitura (dislexia).

A finalidade e os objetivos apresentados assumem uma significativa relevância no contexto da minha trajetória académica e profissional que tem vindo a demonstrar uma necessidade de conhecimento diferenciado e aprofundado na área da Educação Especial, particularmente no que refere-se a operacionalização do MAD no atendimento a alunos com NE e nomeadamente no apoio a alunos com dislexia. Assim, partindo de uma perspectiva naturalista, tal como a que é proposta por Lincoln e Guba (1985), realizei uma investigação na qual procurei conhecer e compreender a natureza deste fenómeno, compreendendo que há múltiplas realidades construídas em um contexto, que podem ser estudadas de uma forma holística, interpretativa, global, idiossincrática e naturalista (Guba & Lincoln, 1991; Lincoln & Guba, 1985).

Desse modo, considero que foi de um conjunto de crenças, de valores, de sentimentos, de conhecimentos, de intenções, de escolhas e de significados, por parte dos participantes deste estudo e de minha parte, como investigadora, mulher, pessoa cidadã, professora de educação especial e do ensino superior, em um processo de interação e influência mútua, que este estudo foi emergindo e se constituindo na sua forma final (Boavida, 2005; Denzin & Lincoln, 2006), cuja organização passo a explicar.

Organização da tese

Esta tese está organizada em quatro capítulos que seguem à “Introdução”.

O primeiro capítulo centra-se no “Referencial Teórico”, onde apresento informações resultantes de estudos teóricos e práticos, materializados por autores internacionais e nacionais, sobre os assuntos relativos à área do estudo proposto, servindo como embasamento para o desenvolvimento da investigação. O capítulo está organizado em duas seções. Na primeira seção, apresento os pressupostos que orientaram a evolução que decorreu entre o Movimento Integracionista e a Escola para Todos e finalizo com os pressupostos imprescindíveis ao sucesso da Escola para Todos. Na segunda seção, apresento os princípios fundamentais e organizacionais do Modelo de Atendimento à Diversidade e abordo as terminologias e definições conceituais e operacionais das dificuldades de aprendizagem específicas. Com essa estruturação, organizei um referencial teórico que me permitiu contextualizar e discutir a investigação empírica que realizei.

O segundo capítulo centra-se na metodologia, sendo organizado em duas seções. Na primeira seção, descrevo e fundamento as opções metodológicas que guiaram a investigação. Na segunda seção, correspondente ao *design* do estudo, dou continuidade às descrições operacionais do padrão de desenvolvimento da investigação naturalista. Descrevo as decisões e caminhos que se foram delineando conforme a investigação progredia, em conformidade com o grau de fidelidade e de estrutura que fosse relevante e exequível em cada fase da investigação. Caracterizo as regras de seleção dos participantes e os instrumentos que utilizei na recolha dos dados; descrevo a forma como reduzi e transformei os dados, como apresentei os resultados e escrevi a discussão e conclusões. Faço uma apresentação dos participantes de forma individual quanto aos seus dados pessoais e profissionais e uma descrição de meu primeiro contato com cada um. Descrevo como transcorreu a entrevista e como se deu o processo de validação, pelos participantes, do conteúdo transcrito. Posteriormente, faço uma apresentação do contexto e caracterização do Agrupamento de escolas onde a investigação ocorreu. O *design* da investigação mostra um conjunto flexível de orientações que se vinculam ao paradigma naturalista (Denzin & Lincoln, 2006), possibilitando um planeamento, o que me auxiliou na organização do contexto estudado, dado que o desenvolvimento da investigação dependeu de cada passo planeado no *design* que apresentou um caráter emergente (Guba & Lincoln, 1991).

O terceiro capítulo envolve a apresentação e discussão dos resultados. Apresento uma descrição e compreensão detalhada das percepções dos participantes, em relação ao fenômeno em estudo, organizada em dimensões, categorias e subcategorias de análise. A apresentação das percepções dos participantes estão organizadas e escritas no formato de um estudo de caso, que

representa a melhor forma de responder aos axiomas do paradigma naturalista (Lincoln & Guba, 1985). Em cada categoria de análise faço uma articulação da apresentação dos resultados com as fontes documentais e as perspectivas teóricas (Lincoln & Guba, 1985; Stake, 2009), possibilitando avançar nas perspectivas significativas e potencialmente explicativas das questões da investigação (Bardin, 2004; Erlandson et al., 1993; Esteves, 2006; Guerra, 2010).

No quarto capítulo, apresento as conclusões do estudo e finalizo o capítulo com recomendações para a prática educativa e para investigação futura, levando em consideração os resultados da investigação realizada.

Para finalizar, apresento uma relação detalhada das obras citadas para a elaboração da tese, além dos anexos, que incluem os protocolos de autorizações e os guiões das entrevistas para a recolha dos dados.

REFERENCIAL TEÓRICO

Esta investigação analisa a operacionalização do MAD para alunos com dificuldades de aprendizagem específicas na leitura (dislexia). Atenta a esta questão, organizei o referencial teórico em duas seções. A primeira seção, intitulada *Do Movimento da Integração Escolar ao Movimento da Escola para Todos*, apresenta pressupostos e evoluções dos movimentos da Integração Escolar, da Iniciativa da Educação Regular, da Escola Inclusiva e da Escola para Todos e finaliza com os pressupostos imprescindíveis ao sucesso da Escola para Todos. A segunda seção, intitulada *O Modelo de Atendimento à Diversidade no Contexto da Escola para Todos e da Educação de Alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas*, apresenta dois tópicos. O primeiro tópico apresenta os princípios fundamentais e organizacionais do Modelo de Atendimento à Diversidade. O segundo tópico aborda as terminologias e definições conceituais e operacionais das dificuldades de aprendizagem específicas. Com essa estruturação, organizei um referencial teórico que me permitiu contextualizar e discutir a investigação empírica que realizei.

Do Movimento da Integração Escolar ao Movimento da Escola para Todos

Nesta seção, apresento pressupostos dos movimentos da Integração Escolar, da Iniciativa da Educação Regular, da Escola Inclusiva e da Escola para Todos. Para tanto, a gênese do conceito de NEE será abordada, bem como as modificações ocorridas na educação dos alunos com e sem NEE em função dos desígnios de cada movimento, com suas divergências, congruências e evoluções em prol de uma educação menos restritiva, mais humanitária, social e de qualidade a todos os alunos.

Movimento da Integração Escolar

O movimento da integração escolar teve seu início no século passado, na década de 60, quando, em diferentes países da Europa e posteriormente da América do Norte, começou a formar-se um movimento a favor da integração de indivíduos com deficiência em escolas regulares (Correia & Cabral, 1999; Correia, 2008a; Hallahan & Kauffman, 1991; Jimenez, 1997; Mantoan, 2004; Mendes, 2006; Sanches & Teodoro, 2006). O movimento desencadeou um repensar sobre “a substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras” (Jimenez, 1997, p. 25).

A literatura aponta que foi nos países escandinavos², sobretudo na Dinamarca, a partir de 1959, que “a escolarização fora do sistema regular de ensino para todos os que se encontravam em situação de deficiência começa a ser posta em causa” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 65). Com a expressão “indivíduo em situação de deficiência”, tinha-se a intenção de substituir o conceito “indivíduo deficiente” (Sanches & Teodoro, 2006). Essa mudança de entendimento estava diretamente influenciada pela nova concepção, que deixou de responsabilizar exclusivamente o indivíduo pela própria deficiência e começou a atribuir corresponsabilidade ao meio com o qual o indivíduo interagia, considerando a deficiência igualmente como resultado dessa interação (Sanches & Teodoro, 2006).

Diante da corresponsabilidade atribuída ao meio social com o qual os indivíduos em situação de deficiência interagiam e das críticas à educação especial referentes à segregação, na Escandinávia, a Dinamarca foi o primeiro lugar que incluiu na sua legislação o conceito de “normalização”, onde foi progressivamente firmado (Hallahan & Kauffman, 1991; Mendes, 2006; Sanches & Teodoro, 2006). Este conceito teve sua origem com Bank-Mikkelsen (1959) e Nirje (1959); de acordo com Hallahan e Kauffman (1991), o conceito e práticas “normalizadoras” foram estendidos da Europa e popularizados na América do Norte pelo filósofo e psicólogo Lobo Wolfensberger (1972). O foco nos indivíduos em situação de deficiência manteve-se, no sentido de serem revistos os ambientes sociais em que os indivíduos com deficiência viviam, trabalhavam, estudavam e praticavam atividade de lazer (Hallahan & Kauffman, 1991).

Nessa época, uma das preocupações prendia-se com as instituições residenciais, devido às consequências para “os estilos e qualidade de vida” dos indivíduos em situação de deficiência referentes à independência e/ou autonomia, pois a educação deveria ocorrer “em contextos culturais mais normalizantes, a fim de maximizar as possibilidades de desenvolvimento interpessoal e inserção social futura” (Mendes, 2006, p. 388). Outro ponto de crítica às instituições residenciais era a discriminação, pela sociedade, dos indivíduos com deficiência que frequentavam esses estabelecimentos (Hallahan & Kauffman, 1991).

Nesse contexto da “normalização”, a concepção filosófica aceita considerava que todos os indivíduos, independentemente da deficiência que apresentavam, tinham direito a condições e possibilidades educativas e sociais que favorecessem a sua socialização e integração na sociedade. Tais condições e possibilidades foram conferidas à escola regular, que, por meio de recursos e serviços educativos, poderia ajudar os indivíduos com deficiência a alcançarem a integração social (Marchesi & Martín, 1995).

²Região situada no norte da Europa que abrange países, tais como: a Dinamarca, a Suécia e a Noruega; o termo pode também abranger a Finlândia.

Desse modo, a colocação em serviços educativos segundo o princípio de restrição ou segregação mínima possível tornou-se o objetivo educacional para indivíduos em situação de deficiência. Assim, “as bases para o surgimento da filosofia da normalização e integração se tornaram ideologia mundialmente dominante, basicamente a partir da década de 1970” (Mendes, 2006, p.389).

Tal pressuposto estava ancorado nos movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados nos anos 60 do século XX, alicerçados em uma base moral para a proposta de integração escolar (Hallahan & Kauffman, 1991; Mendes, 2006). Esses movimentos sociais pela integração abrangiam “ações políticas de diferentes grupos organizados, de portadores de deficiências, pais e profissionais, que passaram a exercer forte pressão no intuito de garantir os direitos fundamentais e evitar discriminações” (Mendes, 2006, p.388). No caso de Portugal, a integração e depois a inclusão foram “fomentadas pelas entidades governamentais portuguesas e não tanto pela pressão exercida pelos pais no sentido de os seus filhos frequentarem e usufruírem do apoio da educação especial, nas escolas da sua zona de residência” (Martins, 2006, p. 150).

No decorrer do processo de implementação o movimento da integração sofreu influências de âmbito científico e político, entre os quais se menciona o *Warnock Report* (1978). O referido relatório resultou do trabalho de uma equipa constituída pelo Secretário da Educação do Reino Unido em 1974 e presidida por Mary Warnock, a qual conduziu uma comissão de especialistas que “teve o grande mérito de convulsionar os esquemas vigentes e popularizar uma concepção diferente da educação especial” (Marchesi & Martín, 1995, p. 11).

A concepção diferente da educação especial estava conjuntamente associada ao inovado conceito, para a época, de NEE. O conceito de NEE propôs que fossem “analisadas as dificuldades escolares das crianças não em função da sua etiologia, sob critérios médicos, mas sob critérios educativos, mais próximos das dificuldades escolares apresentadas” (Sanchez & Teodoro, 2006, p. 67). Portanto, evidenciavam-se os critérios pedagógicos em detrimento dos médicos, havendo o pressuposto de que “a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes” (Mendes, 2006, p. 389).

Quando se refere “a todos indistintamente”, não faz referência exclusivamente a indivíduos com deficiência e sim a vários grupos considerados minorias oprimidas, como os negros e outros grupos étnicos, incluindo nesta proposição, os indivíduos em situação de deficiência, concebendo a segregação sistemática de qualquer grupo ou indivíduo, uma prática inaceitável (Hallahan & Kauffman, 1991; Mendes, 2006).

Portanto, a defesa da adoção do termo NEE no meio acadêmico, adveio por permitir incluir não somente os indivíduos comumente designados com deficiência, mas também os que apresentam insucesso escolar que foram excluídos pela escola regular, ou nem tiveram acesso, e encaminhados para instituições especializadas de educação especial (Sanches & Teodoro, 2006). Adicionalmente, Marchesi e Martin (1995) consideram que o conceito de NEE defendido por Warnock refere-se “ao aluno que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolaridade que exige uma atenção mais específica e maior recursos educacionais do que os necessários para os colegas da sua idade” (p. 11).

A literatura baliza que foi com o *Education Act* (1981), em Inglaterra, que o conceito NEE foi oficialmente definido da seguinte forma: “uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 64). Aos poucos o conceito foi sendo adotado e esclarecido, e posteriormente a Declaração de Salamanca(1994) dá o seu contributo ao considerar que a expressão NEE refere-se “a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade” (p.6). Porém, apesar da introdução deste novo termo e concepção na tentativa de não rotular os indivíduos, o mesmo acabou por se tornar uma “superetiqueta” em substituição das várias categorias de deficiência, pelo termo genérico de NEE que distingue os que têm dos que não têm. No entanto, recaiu, na sua maioria, nos indivíduos com deficiência, não sendo este o intento inicial (Sanches & Teodoro, 2006).

Associado aos princípios e fundamentos morais e humanos, outros argumentos nortearam o movimento da integração de acordo com Mendes (2006), tais como, os fundamentos racionais das práticas integradoras voltadas aos benefícios para os alunos com e sem deficiências. Para alunos com deficiências alguns possíveis benefícios foram identificados, sendo de “participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos” (Mendes, 2006, p. 388). No entanto, para os alunos sem deficiência, alguns prováveis benefícios foram considerados, sendo: “a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações” (Mendes, 2006, p. 388).

Outro argumento que fundamentou as práticas integradoras, de acordo com Mendes (2006), foram as bases empíricas das descobertas das investigações educacionais que produziram “formas de ensinar pessoas que por muito tempo não foram sequer consideradas educáveis” (Mendes, 2006, p. 388). Portanto, todo o indivíduo passou a ser considerado “educável”, inclusive o que apresentava uma situação de deficiência mais profunda (Marchesi & Martín, 1995). Após tal constatação, o enfoque da investigação passou a ser “o que”, “para que” e “onde” elas poderiam aprender (Mendes, 2006).

Em síntese, para os indivíduos em situação de deficiência, as práticas integradoras configuraram-se da seguinte forma, de acordo com Sanches e Teodoro (2006):

A integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular). As práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, configuradas num programa educativo individual, de acordo com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelo professor de educação especial. (p.66)

Sobre as práticas pedagógicas transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, Mantoan (2004) é da opinião de que “a integração escolar pode ser entendida como o especial na educação, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço dessa modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos, técnicas da educação especial às escolas regulares” (p.40). Portanto, essa adaptação não foi considerada, na sua totalidade, adequada no movimento integracionista, havendo distintas opiniões e defensores quanto às práticas integradoras.

As práticas integradoras tiveram defensores mais radicais e outros menos radicais. Para os defensores mais radicais, de acordo com Hallahan e Kauffman (1991), a integração implica a dissolução da educação especial na educação geral, que se fundem em um único sistema educacional em que todos os alunos são percebidos como especiais. Já os defensores menos radicais sugerem que se devem integrar os indivíduos com NEE na comunidade e na educação em geral tanto quanto possível, mas que se deve manter a educação especial e incluir uma multiplicidade de atendimentos educacionais para a colocação em tempo integral ou parcial em classes regulares com apoio de um professor de educação especial. Essa posição deve-se ao entendimento de que muitos indivíduos com NEE (por exemplo, dificuldade intelectual, deficiência física, auditiva ou visual, entre outras) necessitarão do apoio da educação especial no decorrer de sua escolarização e ao longo de suas vidas (Hallahan & Kauffman, 1991; Kauffman, 2010).

Hallahan e Kauffman (1991), considerando a legislação norte-americana, denominam de

related services os serviços associados com a educação especial que é promovida no conteto da escola regular, que possibilitam ampliar o sucesso acadêmico e socioemocional do indivíduo com NEE; por exemplo, as terapias físicas, as terapias ocupacionais, as terapias da fala e da linguagem, os serviços psicológicos e os serviços médicos de diagnóstico (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss, & Martinez, 2005). Esses serviços devem ser providenciados gratuitamente aos alunos com NEE (Hallahan & Kauffman, 1991).

O conceito de *related services* é defendido nos EUA, que se diferencia de alguns países que, no decorrer dos anos, aderiram ao movimento da integração e organizaram os seus sistemas educativos de formas variadas. Como exemplo, nos anos 70 e 80, Holanda e Alemanha foram se organizando para a integração, porém, mantiveram as escolas de educação especial por as considerarem de qualidade. A Itália organizou-se de forma mais radical: “extinguiu as escolas de ensino especial e encaminhou todas as suas crianças e jovens para a escola regular” (Sanches & Teodoro, 2006, p.66). Já Portugal, como Holanda e Alemanha, “aderiu parcialmente, uma vez que as escolas especiais continuam a funcionar ao lado da integração da maioria destes alunos nas classes do ensino regular” (Sanches & Teodoro, 2006, p.66).

Portanto, o processo de integração escolar, em alguns países, previa uma inserção parcial por meio dos serviços educacionais (Mantoan, 2004). Os serviços educacionais possibilitavam “a oportunidade de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial, em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros” (Mantoan, 2004, p. 40). Consequentemente, não previam a classe regular como única alternativa de aprendizagem para alunos com NEE, pois se considerava que alguns alunos, mesmo sendo incluídos em turmas regulares, pudessem necessitar de outros serviços de educação especial. Bem como, que outros alunos com NEE “simplesmente não conseguem ser bem-sucedidos sem receberem serviços educativos numa turma ou até numa escola especial” (Kauffman, 2010, p. 193).

Correia (1999a, 2008a), ao considerar alternativas de aprendizagem para alunos com NEE, com base na “Cascata de Deno” (1970), delineou “um conjunto de modalidades de atendimentos que têm por base a severidade da problemática do aluno” (Correia, 2008a, p. 20), e se configuram do nível menos restritivo – o Nível I (o maior número de alunos deverá frequentar) – ao mais restritivo – o Nível VII (o menor número de alunos deverá frequentar), conforme exposto na Figura 1.

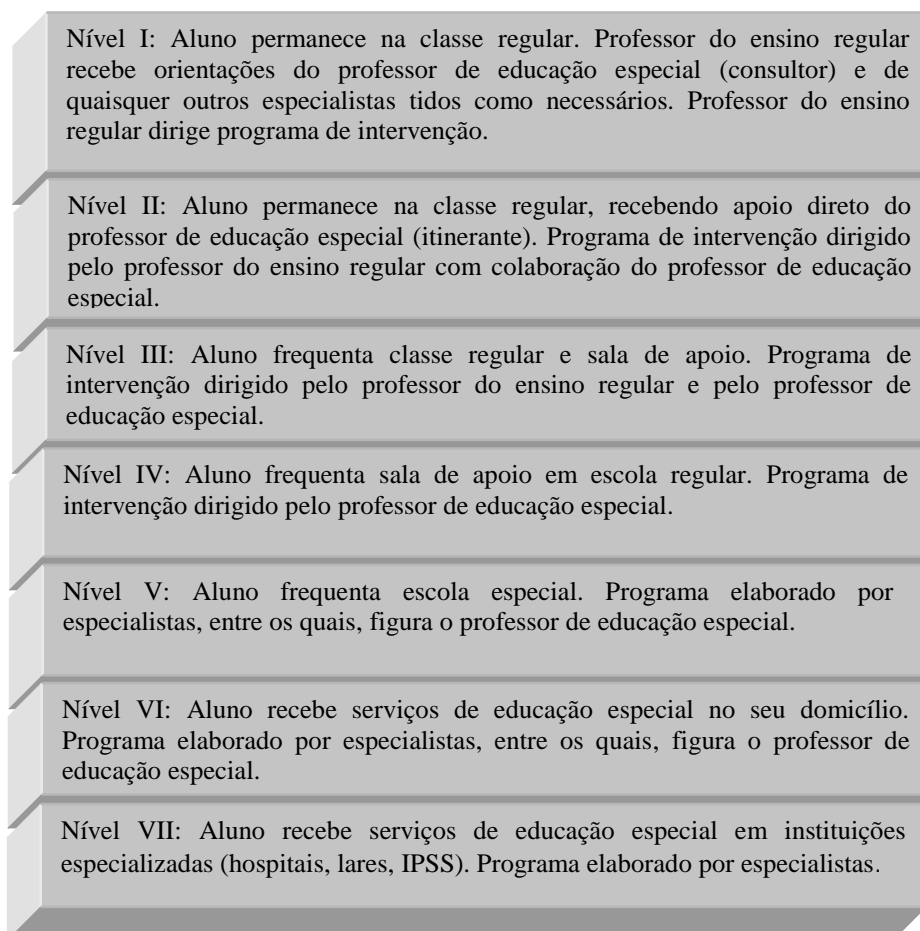


Figura 1 Cascata de serviços educativos, adaptado de Correia (2008a).

Sobre os níveis mais restritivos de serviços educativos (níveis IV, V, VI e VII), considerava-se que os alunos que transitavam das escolas regulares para ambientes mais restritos, excepcionalmente eram transferidos para os níveis menos segregados e dificilmente retornavam às salas de aula do ensino regular (Mantoan, 2004). A justificação disso pode ser avaliada por diferentes prismas, como o referido por Kauffman (2010), que diz:

As pessoas que reclamam que é demasiado reduzido o número de miúdos que sai do domínio da educação especial têm uma visão infeliz das NEE, a qual pode ser caracterizada por uma de duas palavras: ignorância – falta-lhes o conhecimento acerca da natureza da NEE; estupidez – negam a NEE, tendo uma visão deformada do mundo e recusando-se a reconhecer o que é já sabido, afastam-se propositadamente do conhecimento. (p.189)

A concepção dos níveis apresentados por Correia (2008a) era a de que “o aluno com NEE poderia vir a juntar-se aos seus colegas sem NEE, permitindo-lhe uma integração plena, quer em termos académicos quer em termos sociais” (p. 20). No entanto, para que o aluno com NEE viesse a juntar-se aos seus colegas sem NEE, tinha que se adaptar às regras, às exigências da escola e ao

funcionamento do sistema regular, o qual não se questionava, nem preconizava a mudança, pois, se o aluno com NEE não conseguisse adaptar-se, era excluído desse sistema (Sanches & Teodoro, 2006). Conforme anteriormente referido, o conjunto de modalidades de atendimentos foi pensado em função da severidade da problemática do aluno, e não com a finalidade de excluí-lo do sistema regular de ensino (Correia, 2008a). Entretanto, a educação especial tornou-se um subsistema dentro das escolas do ensino regular para fins de acompanhamento dos alunos com NEE pelos professores de educação especial (Correia, 2008a, 2010; Sánchez, 2005).

Para Correia (2010), “no final dos anos 70 começa a reconhecer-se que os alunos com NEE conseguiam alcançar sucesso escolar nas classes regulares, pelo menos aqueles com problemáticas ligeiras, podendo assim, fazer parte integrante do sistema regular de ensino”(p. 19). No entanto, o propósito inicial não era beneficiar determinado grupo de alunos com problemáticas específicas mais “ligeiras”, como se caracterizou a integração escolar, e sim favorecer todos os alunos com NEE. Portanto, em função de a escola regular não estar a desempenhar o seu papel, surgiu a necessidade de o movimento integracionista ser revisto em vários aspectos, o que será apresentado no próximo tópico.

Movimento da Iniciativa da Educação Regular

Conforme apontado por Correia e Cabral (1999) e por Correia (2008a), foi em 1986 que Madeleine Will³ identificou, no sistema educacional americano, uma percentagem alta de alunos com insucesso escolar, afirmando que, de “39 milhões de alunos matriculados nas escolas públicas, cerca de 10% eram alunos com NEE e que outros 10 a 20%, embora não fossem considerados com NEE, demonstravam problemas de aprendizagem e comportamento que interferiam com a sua realização escolar” (Correia, 2008a, p. 7). Em Portugal, em 1986, data considerada como a de início do movimento da Iniciativa da Educação Regular nos EUA, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)⁴, na Seção II - Educação escolar, subseção Ensino Básico, define como um dos seus objetivos “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento

³Na época, Madeleine Will assumia a função de Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA.

⁴Há uma versão nova da Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto.

das suas capacidades” (p. 3). De acordo com a Lei, as NEE designadas referem-se às “deficiências físicas e mentais”; a discussão, naquele momento, em âmbito internacional e nacional, voltava-se ao atendimento educacional de um grupo bem mais amplo de alunos com NE, e não do grupo restrito das NEE citados na referida Lei de Bases do Sistema Educativo Português.

Portanto, em função de a escola não estar a desempenhar o seu papel, surgiu a necessidade de o movimento integracionista ser revisto em vários aspectos. Questionou-se sobre a natureza das NEE, sobre a adequação do currículo às necessidades educativas dos alunos, sobre a procura de novas estratégias que promovessem o sucesso escolar e sobre o papel dos educadores e professores do ensino regular e de educação especial, dos pais e de outros agentes educativos (Correia & Cabral, 1999; Correia, 2008a, 2010).

A crítica referente à educação especial foi que, “embora colocada em prática junto com a integração escolar, estivera enclausurada em um mundo à parte, dedicado à atenção de reduzida proporção de alunos qualificados como deficientes ou com necessidades educacionais especiais” (Sánchez, 2005, p. 8). Essa afirmação vem ao encontro das percentagens apresentadas pela Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA acima referidas. A solução indicada por Correia (2008a) “passava por uma cooperação entre professores – do ensino regular e da educação especial – que permitisse a análise das necessidades educativas dos alunos com problemas de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias que respondessem a essas mesmas necessidades” (p. 7).

A natureza das NEE no movimento integracionista, seguiu sendo considerada pelo viés do modelo médico de avaliação e do déficit do aluno como justificação, eximindo as escolas de suas responsabilidades em relação às NEE apresentadas pelos alunos (Correia,2010).De acordo com Sánchez (2005), isso demandou “um novo delineamento do conceito de necessidades educacionais especiais e gerou a necessidade de uma mudança de paradigma” (p.8). Assim, o movimento da Iniciativa da Educação Regular, no contexto norte-americano, questionou e criticou o pensamento em vigor sobre as NEE, bem como estabeleceu uma forte crítica às práticas da educação em geral (Sánchez, 2005).

Os defensores da Iniciativa da Educação Regular⁵, segundo Hallahan e Kauffman (1991), propunham que os educadores em geral fossem mais responsáveis pela educação de alunos com NE na escola, bem como daqueles alunos que necessitavam de educação especial. Porém, tinham como premissa que esse objetivo só poderia ser alcançado se a educação geral e a educação especial

⁵Alguns principais expoentes da Iniciativa da Educação Regular e defensores da inclusão total indicados na literatura, de acordo com Sánchez (2005), são: Stainback e Stainback (1989) e Reynolds, Wang, e Walberg (1987).

fossem reestruturadas em um único sistema educativo que unificasse a educação especial e a educação regular, constituindo-se como um recurso de maior alcance para todos os alunos, a fim de aumentar o desempenho escolar de todas as crianças, especialmente aquelas com NEE (Coutinho & Repp, 1999; Hallahan & Kauffman, 1991; Sánchez, 2005).

Para Lieberman (2010), a Iniciativa da Educação Regular “aponta para um maior reajustamento e compreensão por parte dos professores do ensino regular, em relação a alunos com NEE que já se encontram total ou parcialmente incluídos em classes regulares” (p. 93). Essa iniciativa idealizava que, integrando-se os alunos nas escolas regulares, se promovia a integração dos professores, técnicos e recursos da educação especial para responder às necessidades individuais dos alunos (Correia & Cabral, 1999; Correia, 2008a; Morgado, 2010). A proposta da Iniciativa da Educação Regular, segundo Sánchez (2005), era que “todos os alunos, sem exceção, deveriam estar escolarizados na classe de ensino regular, e receber uma educação eficaz nessas classes. As separações por causa da língua, do gênero, ou do grupo étnico minoritário deveriam ser mínimas e requerer reflexões” (p.8).

Desse modo, esse movimento começou a identificar os ajustes que deveriam ser feitos, tendo a escola integradora como foco de análise e a escola inclusiva como foco de projeção. A Iniciativa da Educação Regular no contexto norte-americano, e o movimento de integração escolar, em outras partes do mundo, precederam o movimento da escola inclusiva (Correia, 2010; Morgado, 2010; Sánchez, 2005).

Para concluir este tópico, destaco que Hallahan e Kauffman (1991) identificaram mitos e fatos sobre a escola integradora. O primeiro mito sobre a integração foi ter sido aprovada verdadeiramente por educadores em geral. Para Hallahan e Kauffman (1991), a realidade foi outra: de forma geral, os educadores foram, muitas vezes, relutantes em aceitar alunos com NEE nas suas salas de aula. Para minorar essa situação, a formação em serviço foi considerada imperativa para preparar os educadores das classes regulares para trabalharem com os alunos com NEE (Hallahan & Kauffman, 1991). O segundo mito referiu-se à ideia de a desinstitucionalização dos alunos com NEE ser facilmente alcançada. Segundo Hallahan e Kauffman (1991), para que isso realmente acontecesse com facilidade, as comunidades precisavam ser educadas antes para que não existisse resistência; caso contrário, a resistência manifestar-se-ia facilmente. Para finalizar, Hallahan e Kauffman (1991), referem que investigações evidenciaram que as classes especiais eram ineficazes e que a integração era eficaz. Entretanto, há outras evidências de que a questão é inconclusiva e de que estudos de eficácia não são muito úteis para a tomada de decisão de qual é a melhor alternativa educacional para alunos com NEE

(Hallahan & Kauffman, 1991). Portanto, encontrar maneiras de tornar a escola regular verdadeiramente integradora e eficiente é que devia ser a preocupação dos professores e investigadores (Hallahan & Kauffman, 1991).

Por conseguinte, a questão que se impôs foi “como fazer o possível para que a educação chegue a todos os alunos em contextos regulares e não segregados” (Sánchez, 2005, p.9), sendo a educação inclusiva o movimento que deu continuidade a essa proposição, o que será apresentado no próximo tópico.

Movimento da Escola Inclusiva e da Escola para Todos

O movimento da escola inclusiva contextualiza-se de acordo com vários documentos internacionais, destacam-se: Convenção dos Direitos da Criança, realizada na cidade de Nova York (EUA) em 1989; Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) em 1990; Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida em Salamanca (Espanha) em 1994; Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos, realizado em Dakar (Senegal) em 2000.

Correia (2001) explica que o movimento da inclusão em Portugal surge nos anos 90, depois da realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade (Salamanca, 1994), em que estiveram presentes representações de 95 países. O objetivo da reunião foi apelar a todos os países representados no evento (88 governos e 25 organizações internacionais) para que respeitassem o “compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais” (UNESCO, 1994, p. 9). Nesse contexto, expôs-se a situação do indivíduo com NEE, entre tantas outras situações de exclusão dos espaços educacionais considerando que “todas as crianças, de ambos os sexos, tem direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos” (UNESCO, 1994, p. 10).

Como consequência desse evento, foi redigido o notório documento intitulado “Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, o qual foi assinado por 92 países, incluindo Portugal, e 25 organizações internacionais, que acordaram os princípios fundamentais e estratégicos para a educação inclusiva (Correia, 2001; Morgado, 2010; Sanches

⁶As reuniões citadas foram organizadas pela UNICEF e pela UNESCO.

&Teodoro, 2006; UNESCO, 1994). A Declaração de Salamanca (1994) reafirma o direito à educação de cada indivíduo, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e as decisões resultantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia, 1990). Foram analisadas, na conferência, as mudanças fundamentais de políticas necessárias para que as escolas atendessem todos os alunos indiscriminadamente, sendo proposta a adoção de Linhas de Ação em Educação Especial com o seguinte princípio orientador:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas, culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. (UNESCO, 1994, pp.17-18)

Sobre Portugal, Correia (2008a) considera que, “até meados dos anos oitenta do século passado, quem não frequentava as escolas das suas residências eram precisamente os alunos com necessidades educativas especiais significativas” (p.18). Esses alunos, quando frequentavam ambientes educativos, na maioria das vezes, estes eram escolas especiais, ou, quando estavam nas classes regulares, não eram atendidos em suas NEE. Para Correia (2008a), o conceito de escola inclusiva volta-se para o atendimento a alunos com NEE nas classes comuns de escolas regulares por meio de respostas educativas eficazes. O conceito de Escola para Todos, por sua vez, volta-se à educação para todos, que está de acordo com os fundamentos da Declaração de Salamanca, não correspondendo ao conceito de escola inclusiva, que teve como foco principal rever as práticas educativas para alunos com NEE que estavam excluídos das escolas regulares (Correia & Cabral, 1999; Correia, 2008a, 2008c, 2012).

Para Kauffman (2010), a educação pública é, por aceção, um serviço concebido para as massas e, portanto, tem de dar resposta às necessidades de todos os alunos. Kauffman (2010) considera que “qualquer produto ou serviço destinado ao público em geral tem que ser concebido em função das características típicas dos consumidores”(p. 187). Em termos educacionais, isso quer dizer que as escolas públicas regulares têm de incluir mecanismos explícitos que garantam atendimento às características, necessidades e potencialidades de todos os alunos.

Diante de vários conceitos encontrados na literatura sobre Inclusão e Escola para Todos, percebe-se que não há uma distinção clara que venha ao encontro da diferenciação apresentada por Correia (2008a, 2008c, 2012), ou seja: movimento da inclusão, atendimento aos alunos com NEE nas classes regulares; Escola para Todos, atendimento a alunos com NE nas classes regulares. Algumas

definições identificadas na literatura americana a respeito da inclusão foram sistematizadas por Power De-Fure Orelove (1997), as quais são citadas por Martins (2012), sendo: *American Federation of Teachers*, *American Speech-Language-Hearing Association*, *Children and Adults with Attention Deficit Disorders*, *Division for Early Childhood*, *Council for Exceptional Children*, *National Education Association*, *Learning Disabilities Association of America*. De acordo com as definições do conceito de inclusão dada por estas associações, apresento e analiso alguns pontos de reflexão, nomeadamente: o tipo de aluno e o local de atendimento.

A *American Federation of Teachers* considera que “a inclusão é a colocação de todos os alunos com NEE em classes regulares, independentemente da natureza ou severidade da sua problemática, da sua capacidade para se comportar ou funcionar na classe, ou dos benefícios que daí advêm” (Martins, 2012, p. 40). Em relação ao tipo de aluno, esta definição identifica um grupo específico de alunos, os com NEE, não contemplando os conceitos de NE e de Escola para Todos, anteriormente apresentados, de onde se pode depreender que os sobredotados e aqueles em risco educacional não são considerados nessa definição. Quando ao local de atendimento esta definição considera apenas a classe regular. Assim, ratifica a posição de Correia (2008a, 2008c, 2012) de que Inclusão e Escola para Todos são conceitos diferentes, embora muitas vezes sejam tratados como análogos.

Exemplo da diversidade de conceitos para abordar a inclusão é o da *American Speech-Language-Hearing Association* ao considerar que “a filosofia das práticas inclusivas enfatiza que as crianças e os jovens devem ser educados no meio menos restritivo possível, onde as suas necessidades sejam tidas em conta” (Martins, 2012, p. 40). Vale destacar também a definição da *Children and Adults with Attention Deficit Disorders*, para a qual a inclusão “deve refletir um compromisso da sociedade, no sentido de todas as crianças serem educadas no ambiente mais apropriado às suas necessidades” (Martins, 2012, p. 40). Nas definições das associações referidas, não se identifica no conceito para quais crianças e jovens as práticas inclusivas devem voltar-se; no entanto, tratando-se de associações direcionadas a uma determinada especificidade, faz-se a leitura de que a definição prioriza um grupo específico de alunos com NEE. Enfatiza-se o meio, que deve ser o menos restritivo possível e o mais apropriado às necessidades dos alunos.

Unindo-se à questão do meio mais apropriado às características e NE dos alunos, está o local, que deve ser uma escola da sua comunidade, como se observa na definição da *Division for Early Childhood*, *Council for Exceptional Children* ao indicar que a “inclusão, enquanto valor, suporta a defesa do direito de todas as crianças, independentemente da sua diversidade de capacidades, a

participarem ativamente nos ambientes naturais da sua comunidade. Um ambiente natural é aquele que a criança frequenta, tenha ou não NEE” (Martins, 2012, p. 40).

Além das definições de inclusão das associações norte-americanas citadas, sublinho a definição de Correia (2008a,), que diz:

Entendemos por inclusão a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com um apoio apropriado (e.g., docentes de educação especial, outros técnicos, pais, etc.) às suas características e necessidades. (p.9)

Para Correia e Cabral (1999) e para Correia (2008a, 2008c), a classe regular não é a única possibilidade de implementação de um sistema educativo inclusivo. Correia (2008a, p.11) afirma que “a inclusão deve admitir, sempre que necessário, outros modelos de atendimento para além da classe regular”. Essa concepção vem ao encontro da definição de inclusão da *National Education Association* ao propor que, devido às NEE que um determinado aluno possa apresentar, um *continuum* de ambientes e serviços educativos deve ser adequado ao aluno e as providências dos serviços devem ocorrer sempre que possível (e não obrigatoriamente) na classe regular (Martins, 2012). Tal posição difere do paradigma inclusivo “incondicional ou total”, em que os serviços prestados em outros ambientes educacionais (escolas especiais, por exemplo) que não incidam nas classes regulares são considerados excludentes e “politicamente incorretos”. Porém, desde o movimento integracionista, isso já era uma discussão em pauta, e muitas críticas continuam a ser feitas pela forma incondicional como vem ocorrendo a inclusão de alunos com NEE em diversos países (Correia, 2012; Lopes, 2007).

Em relação a Portugal, no caso dos alunos com NEE, Correia (2012) salienta que, “quando se fala em educação, a palavra de ordem equaciona-se com o conceito de inclusão, um conceito ‘salva-vidas’ que parece ter encontrado uma ‘fórmula milagrosa’ para responder às necessidades destes alunos” (p.20). Contudo, a realidade educacional, de acordo com Lopes (2007), mostra que

Estes arautos não têm qualquer preocupação especial com a qualidade do ensino, sequer com a sua simples existência, desde que as crianças estejam numa sala de aula regular. Eles, como qualquer outra pessoa que saiba o que é uma sala de aula regular, percebem que há numerosos alunos que estão lá em nome de um princípio, mas não em nome da aprendizagem. Acreditam piamente que essas salas são os únicos lugares no mundo onde as aprendizagens têm lugar. Fora delas nada pode ser ensinado, nada pode ser aprendido e tudo é exclusão. (pp. 42-43)

Nesse cenário, ou seja, de inclusão em nome de um princípio, e não em nome da aprendizagem dos alunos com NE e, em especial, dos alunos com NEE em salas de aulas regulares como única alternativa educativa, Correia (2012) defende que “só o poderemos alterar quando

percebermos que o movimento da inclusão se apoia num conceito de inclusão que deve considerar, em primeiro lugar, em termos académicos e socioemocionais, as capacidades e as necessidades dos alunos com NEES” (p.22).

Nas definições de inclusão total observa-se que a classe regular é a única possibilidade indicada para alunos com NEE, independentemente das suas capacidades e necessidades educativas. Como exemplo, a *Learning Disabilities Association of America*, ao referir-se aos termos de inclusão total, de sistema educativo unificado e de educação inclusiva, considera que “todos os alunos com NEE, independentemente da natureza e da severidade dos seus problemas, e da respectiva necessidade de serviços de educação especial, recebem a sua educação, a tempo inteiro, na classe regular da escola da área da sua residência” (Martins, 2012, p.41). Portanto, esse conceito soma-se aos conceitos de inclusão total anteriormente referidos, em que o aluno com NEE deve estar incluído na classe regular, independentemente das suas capacidades e necessidades para as aprendizagens académicas.

No próximo tópico, abordo especificamente alguns pressupostos indicados pela literatura como necessários à Escola Inclusiva e, designadamente, as escolas que se propõem a adotar um modelo educativo de Escola para Todos.

Pressupostos Imprescindíveis ao Sucesso da Escola para Todos

Para Correia (2008c), os pressupostos indicados pelo *Working Forum on Inclusive Schools* (1994) são referências para as escolas que se propõem a adotar um modelo educativo inclusivo e nomeadamente, de Escola para Todos, a saber: um sentido de comunidade e de responsabilidade; uma liderança crente e eficaz; desenvolvimento profissional continuado e participação total; colaboração e cooperação; estratégias de aprendizagem baseadas na investigação; mudança de papéis e criação de parcerias por parte dos educadores, professores, pais e demais profissionais de educação; disponibilidade de serviços; ambientes de aprendizagem flexíveis e novas formas de práticas de avaliação.

A seguir, apresento em linhas gerais os pressupostos e, sem a pretensão de esgotar o assunto, as principais questões de reflexão e mudanças as escolas que se propõem a adotar um modelo educativo inclusivo de Escola para Todos.

Um sentido de comunidade e de responsabilidade. Na concepção de Correia (2008c, 2008e, 2010), na Escola para Todos, não há lugar para que os professores, os alunos e demais envolvidos na comunidade educativa trabalhem sozinhos. Nesse tipo de escola, pressupõe-se

haver uma interligação entre todos os envolvidos, fazendo com que os professores aprendam mais uns com os outros, que os alunos aprendam mais com os professores e uns com os outros, que os pais se envolvam mais, que o executivo partilhe as suas ideias. (Correia, 2010, p.32)

O papel do órgão diretivo é fundamental para que o primeiro passo seja dado em direção “à transformação da escola numa comunidade de aprendizagem, não permitindo, assim, que ela se venha a transformar num lugar onde as actividades são desorganizadas e desconexas e onde o individualismo é o mote” (Correia, 2008e, p. 34). Dessa forma, com um sentido de comunidade e de responsabilidade, Correia (2008e, 2010) considera que se cria uma comunidade com uma visão educacional coerente e coesa em relação a todas as crianças, sendo cada uma delas “respeitada e levada a atingir o máximo da sua potencialidade em ambientes que permitam o desenvolvimento da sua auto-estima, do orgulho nas suas realizações e do respeito mútuo” (Correia, 2008e, p. 33).

Liderança crente e eficaz. Para Correia (2008c, 2010) e Ferreira (2006), o órgão diretivo de uma escola é uma das componentes principais para a implementação de uma filosofia de Escola para Todos. Para Correia (2008e), a liderança do órgão diretivo de uma escola desempenha uma função crucial quanto ao “envolvimento e partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional da escola no que concerne à planificação e à consecução dos objectivos que levam ao sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos” (p. 33). De acordo com Martins (2012), o *Council for Exceptional Children* considera que, “nas escolas inclusivas, o diretor e os restantes profissionais, contando com a assistência dos serviços de educação especial, deverão ser os responsáveis pela educação das crianças e jovens com NEE” (p.40).

Diante dessas compreensões das funções da liderança de uma escola ou de um agrupamento de escolas, considera-se essencial a figura do diretor. De acordo com Silva (2010), o diretor “é fundamental para o funcionamento de uma organização constituída por indivíduos que perseguem objetivos comuns, embora possuam interesses pessoais distintos” (p. 64). No caso da Escola para Todos, os objetivos comuns que devem envolver todo o corpo educacional diz respeito à educação de todos os alunos e nomeadamente dos alunos com NE.

⁷ Adaptado de Power De-Fur e Orelove (1997).

Desenvolvimento profissional continuado e participação total. Na perspectiva da Escola para Todos, é responsabilidade do órgão diretivo da escola, ou de um agrupamento de escolas, organizar ações de formação e encontrar apoios que permitam aos educadores e professores responder às necessidades de todos os alunos, bem como planejar o tempo necessário para os educadores e professores poderem planificar as aulas para os seus alunos (Correia, 2008e, 2010; Ferreira, 2006). Ou seja, ações de formação, apoios educativos e disponibilidade de tempo na carga horária docente para planejar as aulas são alguns aspectos que, conforme os autores supracitados, propiciam um desenvolvimento profissional continuado e condições de trabalho adequadas às demandas emergentes da Escola para Todos. Mais ainda, Nielsen (1999) considera ser necessário que os professores tenham uma preparação prévia para a inclusão de alunos com NEE.

Em termos de atribuições e competências na perspectiva da Escola para Todos, Correia (2010) considera que o diretor, conjuntamente com os docentes, tem responsabilidade de “fazer com que todo o pessoal escolar – educadores, professores, outros agentes educativos e alunos – os pais e quaisquer outros membros da comunidade se sintam parte de um projecto educacional que tenha por base os princípios da inclusão” (p. 32). Para tanto, uma liderança compartilhada pelo órgão diretivo possibilita a participação total e ativa dos agentes educativos na identificação e resolução de problemas no processo de inclusão escolar de alunos com NEE (Correia, 2008c, 2010), que, para ter sucesso, exige o esforço cooperativo coletivo da comunidade educativa (Nielsen, 1999).

Colaboração e cooperação. Uma das propostas para compartilhar a liderança é a criação de equipas de planificação inclusiva (EPI) que, de acordo com Correia (2010), teriam como objetivo “planear, dinamizar e avaliar o projecto de escola conducente à inclusão dos alunos com NEE” (p. 33). A composição da EPI é feita por pelo menos um representante do conselho executivo, um educador, um professor representante de cada ciclo do ensino básico – no caso do ensino secundário, será um professor de cada ano –, um professor de educação especial, um elemento da associação de pais e, se bem justificado, um especialista do foro da psicologia e um aluno com mais de 16 anos (Correia, 2008c, 2010).

A EPI deverá: desenvolver ações que promovam uma cultura de escola, de sala de aula e de comunidade educativa para o processo da inclusão, incentivando e apoiando as dinâmicas para esse fim; identificar os constrangimentos e problemas inibidores da inclusão; estimular a ocorrência de um clima relacional seguro e de entajuda na comunidade escolar; disponibilizar atendimento escolar para toda e qualquer criança residente na sua área de influência; promover a resolução de problemas

educacionais de alunos com problemáticas complexas mediante criação de equipes de apoio ao aluno (EAA) (Correia, 2008e).

Estratégias de aprendizagem baseadas na investigação. Na perspectiva do trabalho em equipes e, conseqüentemente, do trabalho colaborativo e cooperativo, a existência de um processo que permita dar respostas adequadas às NEE é o primeiro passo para o seu sucesso educativo (Correia, 2012). Para o processo de apoio ao aluno, os professores do ensino regular, os professores de educação especial, outros profissionais de educação e pais devem basear-se em

intervenções fidedignas, comprovadas pela investigação, que facilitem a individualização do ensino, a implementação de estratégias que vão ao encontro das capacidades e necessidades desses alunos e a monitorização do seu desempenho, tendo em conta o seu funcionamento global aqui mais orientado para as áreas acadêmica, socioemocional e pessoal. (Correia, 2012, p. 24)

A frequência com que os professores do ensino regular e de educação especial devem relacionar-se e colaborar com outros profissionais de educação (como psicólogo, médico, técnico de serviço social ou terapeuta) varia conforme cada aluno com NEE, que, muitas vezes, precisa “usufruir de um conjunto de serviços especializados” (Correia, 2010, p. 35). No caso específico do professor de educação especial, ele poderá assumir um papel consultivo com o professor de turma da classe regular, o qual intervirá mais diretamente com os alunos, segundo a NEE em questão (Correia, 2008e, 2010). Já em relação ao psicólogo, este deve trabalhar mais diretamente com os professores de educação especial e os professores de turma. Os demais agentes educativos e os pais devem assumir participações mais ativas nos processos de aprendizagem dos alunos (Correia, 2008c, 2008e, 2010).

Mudança de papéis e criação de parcerias por parte dos educadores, professores, pais e demais profissionais de educação. Na perspectiva da criação de parcerias é evidente a necessidade de mudanças de papéis por parte dos professores de educação especial, professores do ensino regular, pais/encarregados de educação e demais profissionais de educação para o atendimento aos princípios da Escola para Todos. No que diz respeito aos pais/encarregados de educação, Correia (2010) considera que “a participação dos pais deve ser encorajada pela escola e pelos serviços que lidam com eles e apoiam os seus filhos” (p. 35). Assim, a criação de parcerias e colaboração entre os profissionais da escola, os profissionais externos à escola e os pais/encarregados de educação é considerada basal para Correia (2010) – uma componente essencial no processo de implementação de uma Escola para Todos.

Disponibilidade de serviços. Outro ponto a atender no que respeita aos princípios da Escola para Todos é a disponibilização aos alunos com NEE dos serviços de apoios especializados de nível acadêmico, psicológico, social, terapêutico ou médico, beneficiando, assim, “de um ensino individualizado maximizado por serviços de apoios especializados, quando assim se julgar necessário” (Correia, 2010, p. 36). Outro tipo de apoio que deve ser disponibilizado é o dos apoios educativos, considerados fundamentais para o alcance das diversas planificações ao aluno com NEE; quem exerce essa função na escola são o assistente/auxiliar de ação educativa e o professor de apoio (Correia, 2008e; Ferreira, 2006). Os apoios educativos são definidos por Correia (2010) como “o conjunto de intervenções prescritas pelas planificações e destinam-se a munir o aluno com NEE com um rol de competências que possam contribuir para a sua inserção futura na sociedade, autonomizando-o e responsabilizando-o” (p. 37).

O professor de apoio, de acordo com Correia (2008e, 2010), deverá ser um professor com habilitação própria; por exemplo, se for de língua portuguesa, o professor dará apoio educativo ao aluno com NEE nas áreas de leitura e escrita. Ou seja, as funções de apoio do professor devem ser equivalentes às suas áreas fortes de docência, o “que levará o aluno a adquirir as respectivas competências numa área determinada” (Correia, 2010, p. 37). É importante não confundir apoios educativos com serviços e apoios de educação especial e, desse modo, não confundir o papel do professor de apoio com o papel do professor de educação especial (Correia, 2008e, 2010; Ferreira, 2006).

As funções do assistente/auxiliar de ação educativa referem-se à organização de tarefas rotineiras, tais como: registro da assiduidade, vigilância nos recreios e nos autocarros, supervisão de refeições, execução de tarefas escolares programadas pelos professores, assistência aos professores de turma e de educação especial, apoio aos alunos de acordo com os critérios estabelecidos nas programações individualizadas e participação em reuniões de grupo/equipe (Correia, 2008e, 2010; Ferreira, 2006). Para essa função, as habilitações académicas devem ser no nível do 12º ano (Correia, 2008e, 2010). Outros serviços de apoio que são citados por Correia (2010) a fim de maximizar o trabalho dos professores são relativos à educação física, às expressões, à dança terapêutica e à reabilitação visual.

Ambientes de aprendizagem flexíveis e novas formas de práticas de avaliação. O currículo deve ser determinado pelas características e necessidades dos alunos (Correia, 2010), ser flexibilizado, fazer uso de adaptações curriculares, de monitorização constante do progresso do aluno e avaliações baseadas no currículo e de estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, tais como ensino

direto, a tutoria em pares e o ensino por computador, entre outras (Correia, 2010; Ferreira, 2006; Lieberman, 2010). Para Lieberman (2010), “as estratégias de inclusão em classes regulares estão presentes em todos os movimentos actuais de reforma educativa” (p. 91). Assim, ambientes de aprendizagem flexíveis e novas formas de práticas de avaliação significam a implementação de estratégias educativas em classes regulares que levem em consideração as NEE dos alunos, favorecendo e garantindo uma educação de qualidade para todos os alunos.

De acordo com Correia (2007a), no sistema educativo português, não há um “modelo e um processo de atendimento que possam garantir respostas educativas eficazes para os alunos com NEE, salvaguardando, assim, o princípio da igualdade de oportunidades” (p.7). Assim, nesse sentido, o autor desenvolveu o MAD, que, numa perspectiva da Escola para Todos, será caracterizado na próxima seção, tendo por base os princípios fundamentais e organizacionais de um modelo educativo de intervenção preventivo e multinível.

O Modelo de Atendimento à Diversidade no Contexto da Escola para Todos e da Educação de Alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Após a apresentação dos pressupostos dos movimentos da Integração Escolar à Escola para Todos dos pressupostos imprescindíveis ao sucesso da Escola para Todos, nesta seção, apresento os princípios fundamentais e organizacionais do MAD. E, posteriormente, no segundo tópico, abordo as terminologias e definições conceituais e operacionais das dificuldades de aprendizagem específicas.

Modelo de Atendimento à Diversidade: Princípios fundamentais e organizacionais

O MAD tem como objetivo intervir quando os alunos começam a experimentar problemas de aprendizagem, garantindo que venham a receber, o mais precocemente possível, apoios adequados baseados em estratégias amparadas pela investigação e nos princípios de “colaboração e cooperação” (Correia, 2008a, 2010, 2012). O MAD está ancorado em um modelo de consultoria e, quando necessário, de ação direta, tendo por base a colaboração e a disponibilização de um sistema de apoio entre todos os indivíduos implicados no processo de aprendizagem dos alunos com NEE, como os pais, os professores e os especialistas (Correia, 2008a, 2010, 2012).

O modelo apoia-se em três parâmetros fundamentais, designados por discursos legislativo, psicopedagógico e social. O discurso legislativo corresponde às legislações que favoreçam a

implementação de boas práticas educativas; o discurso psicopedagógico refere-se às respostas educativas apropriadas às características e necessidades dos alunos; e o discurso social diz respeito aos direitos de todos os alunos (Correia, 1999b, 2008a, 2008c). A interseção dos referidos discursos dá lugar ao discurso educacional, sendo o seu objetivo dar respostas às necessidades de todos os alunos, com particular direcionamento para os alunos com NE e, destes, aos identificados com NEE (Correia, 2007a, 2008a, 2008c, 2010, 2012).

O MAD prevê uma intervenção por meio de fases e com quatro etapas essenciais e interligadas: identificação, planificação, intervenção e verificação (Correia, 1999b, 2008a, 2008c, 2010, 2012). Na Figura 2, apresento as etapas e fases do MAD.

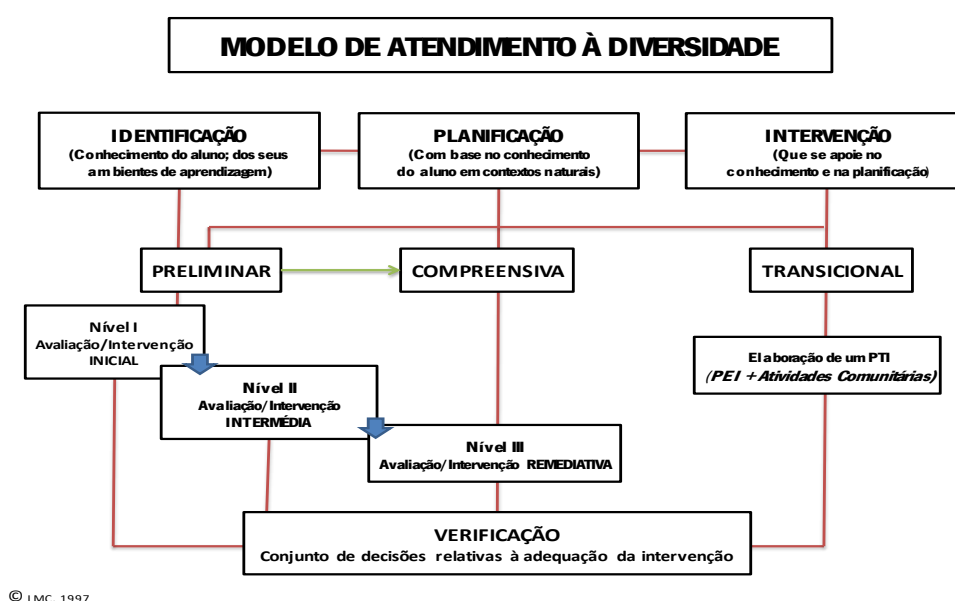


Figura 2 Etapas e fases do MAD (Correia, 2012).

Conforme referido na Introdução, o modelo, desde que foi criado, não sofreu alterações na sua estrutura de intervenção, porém, houve algumas redefinições referentes às denominações e às esquematizações gráficas, as quais serão identificadas na apresentação a seguir sobre cada etapa.

Primeira etapa: Identificação⁸

De acordo com Correia (2008a, 2008c, 2012), a etapa da *identificação* relaciona-se com o aluno e os seus ambientes de aprendizagem. Efetua-se a identificação dos estilos de aprendizagem, dos interesses, das capacidades e das necessidades dos alunos com o fim de se determinarem os

⁸Anteriormente, a primeira etapa era designada por “conhecimento”.

níveis atuais de realização acadêmica e social (competências adquiridas). Além do referido, a análise dos ambientes de aprendizagem do aluno (acadêmicos, socioemocionais, comportamentais e físicos) é realizada nesta etapa. Por aprendizagem, compreende-se “a mudança de comportamentos que se opera num indivíduo, dentro ou fora da escola” (Correia, 2012, p. 26). Desse modo, os ambientes de aprendizagem analisados relacionam-se como ambiente escolar e ambiente familiar, entre outros ambientes que estejam relacionados com a aprendizagem do aluno e se considerem pertinentes para serem analisados nesta etapa.

Segunda etapa: Planificação

Segundo Correia (2008a, 2008c, 2012), a etapa da *planificação* diz respeito à “preparação para a intervenção onde se analisa a informação recolhida sobre o aluno e sobre os seus ambientes de aprendizagem” (Correia, 2012, p. 27). Portanto, o professor, antes de iniciar a etapa da intervenção, terá conhecimento dos níveis atuais de realização acadêmica e social e dos ambientes de aprendizagem do aluno com problemas de aprendizagem, para assim planejar a intervenção em consonância com as suas competências adquiridas e necessidades educativas.

Terceira etapa: intervenção

Esta etapa congrega três fases essenciais: 1.^a) preliminar, de caráter preventivo; 2.^a) compreensiva, de caráter reeducativo; 3.^a) de caráter transicional (Correia, 2008a, 2008c, 2012).

Fase preliminar: de caráter preventivo, agrupa dois níveis de intervenção: *a intervenção inicial* (nível I) e a *intervenção intermédia* (nível II)^o (Correia, 2008a, 2008c, 2012).

Fase preliminar (1.^a fase): Intervenção inicial (nível I)

A intervenção inicial, que é de responsabilidade do professor da classe regular, fundamenta-se “na identificação de alunos que estejam a experimentar problemas de aprendizagem no início do ano escolar e na complementaridade do ensino a nível individual ou de pequeno grupo” (Correia, 2012, p. 27). A finalidade da intervenção inicial é atuar precocemente nos problemas identificados e implementar estratégias de ensino ou modificações que tenham por base as necessidades do aluno,

^o Anteriormente, este nível era designado por “preliminar”.

monitorizando paralelamente o seu progresso (Correia, 2008a, 2008c, 2008f, 2010, 2012). Na Figura 3, apresento os procedimentos da intervenção inicial (nível I) da fase preliminar a serem implementados pelo professor de turma.



Figura 3 Intervenção inicial (nível I) da fase preliminar (Correia, 2012).

Após a implementação, pelo professor de turma, das novas estratégias educacionais e avaliação do processo e progresso do aluno, se o professor verificar que os problemas de aprendizagem persistem, então deve passar para o *nível II da fase preliminar*, denominada de *intervenção intermédia* (Correia, 2008a, 2008c, 2010, 2012). Para concluir o nível I da intervenção preliminar, o professor deverá elaborar um relatório inicial “que permita dar uma ideia não só dos problemas de aprendizagem do aluno, mas também das estratégias que foram consideradas para os tentar resolver” (Correia, 2008f, p. 68).

Fase preliminar (1.ª fase): Intervenção intermédia (nível II)

Na intervenção intermédia, além do professor de turma, pode ser necessário envolver outros profissionais de educação, em uma perspectiva de trabalho cooperativo e consultivo, a fim de minimizar ou até suprimir os problemas de aprendizagem que o aluno apresenta, bem como evitar o encaminhamento para os serviços de educação especial (Correia, 2008a, 2008c, 2010, 2012). Entre os outros profissionais, incluem-se professores de educação especial, psicólogos educacionais e técnicos, que constituem uma equipe de consultoria designada de EAA (Correia, 2008f, 2010, 2012).

A EAA deverá verificar a existência de outros fatores de risco para a aprendizagem e para o sucesso do aluno, tais como: fatores ligados à linguagem, fatores relacionados aos ambientes de aprendizagem da escola ou externos à escola, como a má nutrição (Correia, 2008f, 2012). Por conseguinte, dever-se-á verificar se as estratégias são ajustadas às capacidades e necessidades dos alunos e, com base no ensino, monitorar o progresso do aluno (Correia, 2008f, 2012). Na intervenção intermédia é elaborado o relatório educacional pela EAA, o qual deve ser sucinto e relatar “as mudanças curriculares e ambientais ou qualquer outra informação julgada pertinente, que pressupunham a minimização ou supressão dos problemas dos alunos” (Correia, 2008f, p. 72). Na Figura 4, mostro os procedimentos da intervenção intermédia (nível II) da fase preliminar a serem implementados pelo professor de turma e outros profissionais de educação.



Figura 4 Intervenção intermédia (nível II) da fase preliminar (Correia, 2012).

A passagem para a componente seguinte do MAD corresponde à segunda fase, denominada de *compreensiva*, de carácter reeducativo, sendo o nível III de intervenção, denominada de *intervenção remediativa*¹⁰. O encaminhamento do aluno para o nível III de intervenção vai ocorrer, de acordo com Correia (2012), se a “EAA verificar que o aluno continua a não responder adequadamente ao ensino

¹⁰ Anteriormente, este nível era designado por “compreensiva”.

que lhe está a ser ministrado, então deve propor a sua passagem à componente seguinte, não sem que antes tenha tido a oportunidade de contactar os pais” (p.27).

Fase compreensiva (2.ª fase): Intervenção remediativa (nível III)

A fase compreensiva, segundo Correia (2012), “é uma fase mais exaustiva e completa do que a intervenção preliminar que pretende traçar o perfil do aluno com base no seu funcionamento global, nas suas características, capacidades e necessidades e na qualidade dos ambientes onde ele interage” (p. 28). Nessa fase, a avaliação será feita por equipas interdisciplinares (EI) ou equipas multidisciplinares (EM), que deverão rever as informações disponíveis nos relatórios (inicial e educacional) referentes ao aluno e aos seus ambientes de aprendizagem, bem como realizar as avaliações que julgarem necessárias para um melhor entendimento dos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno (por exemplo, a cognição, o comportamento adaptativo, a linguagem e o aproveitamento escolar) (Correia, 2008a, 2008e, 2012). Com as informações disponíveis e recolhidas pela EI ou EM, poderá ser determinado o encaminhamento do aluno para os serviços de educação especial e, se for esse o caso, poderá ser elaborado um programa educativo individualizado (PEI), o qual determina a modalidade de atendimento mais adequada para o aluno com NEE (Correia, 2008a, 2008f, 2010, 2012, 2017a).

Em relação ao PEI, Correia (2012) considera que um dos seus princípios fundamentais é “a diferenciação pedagógica em que o ensino e, conseqüentemente, o currículo, devem ser adequadamente diferenciados para acomodar as necessidades específicas de todos os alunos” (p.24), neste caso, alunos com NEE. Na Figura 5, apresento os procedimentos da intervenção remediativa (nível III) da fase compreensiva, a serem implementados pelo professor de turma e outros profissionais dos serviços de educação especial.



Figura 5 Intervenção remediativa (nível III) da fase compreensiva (Correia, 2012).

Intervenção transicional (3.ª fase)

Na terceira fase, designada por Correia (2008a, 2008c) de *Intervenção Transicional*, diz o autor que “a qualquer adolescente que esteja a terminar a sua vida escolar se coloca o problema do ingresso no mundo do trabalho” (Correia, 2008c, p.88). Na percepção de Ferreira (2006), a intervenção transicional é considerada “como um dos elementos-chave para o sucesso do aluno quando da sua inserção no mundo do trabalho, facto ainda muito descurado pelo sistema” (p. 119).

Nessa intervenção, é considerada a necessidade de elaboração de um Programa de Transição Individualizado (PTI) aos alunos com NEE que não atingiram os objetivos do currículo comum e que, devido à sua idade (por volta dos 14 anos ou mais), necessitam de um conjunto de medidas que possam promover sua inclusão na sociedade e seu envolvimento em atividades comunitárias e/ou no mundo laboral, com uma ênfase na transição do aluno para a vida ativa (Correia, 2008a, 2008c, 2012). Correia (2008c) considera que o PTI “é um programa que, para além de considerar o que é estipulado no PEI do aluno, contém ainda um conjunto de medidas que facilitam a sua transição para a vida activa, requerendo, assim, a participação da família e da comunidade” (p.88).

Quarta etapa: Verificação

A quarta etapa, denominada por Correia (2008a, 2008c, 2012) de *verificação*, tem como objetivo averiguar se a programação educacional foi a mais apropriada para responder às necessidades educativas do aluno. Caso não tenha respondido, é necessário planejar outro tipo de resposta educativa, mais apropriada a essas mesmas necessidades. Importante referir que em todas as etapas “as famílias devem ser consideradas membros valiosos da equipa e envolvidas na tomada de decisões” (Correia, 2010, p. 35).

Considerando as fases do MAD e, por conseguinte, a recolha e análise das informações sobre o aluno, apresento os três momentos de monitorização do progresso do aluno em cada fase de intervenção descrita por Correia (2012):

Num primeiro momento, a análise da informação tem a ver com o progresso do aluno que adveio da observação do professor de turma e das estratégias que usou para tentar minimizar os seus problemas de aprendizagem.

Segue-se-lhe um segundo momento em que a intervenção, já mais elaborada, é complementada pelos serviços de técnicos especializados, numa perspectiva de consultoria, sendo a sua duração determinada pela EAA com base na informação que vai recolhendo.

Num terceiro momento, a informação recolhida até a data dá lugar a uma observação/avaliação mais compreensiva, feita por uma EI, consubstanciada na elaboração de um PEI.

Aqui, o progresso do aluno é monitorizado durante um período predeterminado, geralmente um ano lectivo, tendo em conta os objectivos propostos no PEI e a implementação cabal das intervenções consideradas para as áreas tidas como problemáticas. (p.29)

Com as intervenções previstas no MAD e, conseqüentemente, com a prestação de serviços estruturada em cada fase, que será implementada conforme a monitorização do progresso do aluno, o autor do modelo afirma “que estaremos perante um modelo que permite aumentar o índice de sucesso dos alunos com NE, reduzindo, simultaneamente, o número de referimentos (referenciações) para os serviços de educação especial” (Correia, 2012, p. 26).

Na concepção de Ferreira (2006), os encaminhamentos para os serviços de educação especial são evitados porque o MAD estrutura os atendimentos, devido aos três níveis de intervenção preconizados, que fazem apelo às boas práticas educativas. Outro fator tido como prioritário por Ferreira (2006), contribuindo para as boas práticas educativas, é “a existência de recursos humanos, especializados por entidades formadoras credíveis, disponíveis para prestar serviços e apoios nas escolas e não fora delas” (p. 119). Desse modo, os princípios da colaboração e cooperação preconizados pelo modelo são passíveis de serem alcançados entre os profissionais.

Importante referir que, em todo o processo de implementação das fases do modelo, deve ser respeitado o *princípio da confidencialidade*, como explica Correia (2012):

toda a informação recolhida, acerca de uma criança com possíveis NEE, através do conjunto de avaliações propostas no MAD, deve começar a fazer parte dos registos da escola aos quais só devem ter acesso as pessoas directamente envolvidas nesse processo, os pais do aluno e o próprio aluno, se maior de 18 anos. (p.29)

Para concluir a apresentação do MAD, idealizado por Correia desde 1993, mas com outra denominação, considero importante lembrar que o modelo teve como origem central de análise e reflexão para a sua criação a situação problemática e confusa dos sistemas educativos portugueses em relação ao processo de inclusão escolar de alunos com NEE nas classes comuns do ensino regular (Correia, 1999b). O MAD foi concebido para fins de atendimento educacional que possibilitasse dar respostas educativas eficazes e adequadas nas classes regulares para os alunos com NEE.

Após a apresentação dos pressupostos dos movimentos da Integração Escolar à Escola para Todos, dos pressupostos imprescindíveis ao sucesso da Escola para Todos, e dos princípios fundamentais e organizacionais do MAD, no próximo tópico, apresento uma das categorias do grupo das NEE que são atendidos no contexto do MAD, sendo as dificuldades de aprendizagem específicas.

Dificuldades de aprendizagem específicas: Terminologias e definições

Neste tópico, apresento os seguintes assuntos: Terminologias; Evolução das definições de dificuldades de aprendizagem específicas; O percurso português no campo das dificuldades de aprendizagem específicas; Parâmetros que constam na definição de dificuldades de aprendizagem específicas e dificuldades de aprendizagem específicas na leitura.

Terminologias

O uso do termo “dificuldades de aprendizagem” é recorrente entre profissionais de saúde e de educação, investigadores, pais e população geral. No entanto, os significados que lhe são atribuídos são diversos. Com efeito, o conceito “dificuldades de aprendizagem” é polissêmico, sendo frequentemente usado para designar um vasto conjunto de problemas de aprendizagem existentes nas escolas, independentemente destes serem de índole temporária ou permanente, de estarem associados a discrepâncias entre realizações académicas e capacidade intelectual e de se referirem, ou não, a alunos com NEE. Procurando evitar ambiguidades derivadas desta polissemia e contribuir para

clarificar o conceito, Correia, em 2005, sugere que se acrescente à expressão “dificuldades de aprendizagem” a palavra “específicas”, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) indica o termo “transtorno específico da aprendizagem” e Bradley et al., (2002) indicam que devemos utilizar o termo “dificuldades de aprendizagem específicas”.

Considera-se que as dificuldades de aprendizagem específicas, desde sua conceituação, é um assunto visto como um dos mais incompreendidos, controversos e complexos no grupo das NEE (Correia, 2008d; Cruz, 2009; Martins, 2006, 2011). Para Correia (2008d), a área das dificuldades de aprendizagem específicas, “talvez por ser ainda bastante jovem, é aquela que tem experimentado mais crescimento, mais controvérsia e é, porventura, a mais confusa de todas aquelas que se inserem no espectro das necessidades educativas especiais” (p.23). De acordo com Tonini e Martins (2013), essa evidência resulta de vários fatores, dos quais se destacam dois:

O primeiro relaciona-se com a multiplicidade de terminologia, que acaba por dificultar o entendimento e a comunicação. O segundo, com o entendimento resultante do conceito de dificuldades de aprendizagem específicas e a sua contextualização no grupo das necessidades educativas especiais, não havendo nacional e internacionalmente um consenso legislativo sobre tal questão. (p.183)

Sobre a multiplicidade de terminologias existentes na literatura mundial ao longo dos tempos e na atualidade, os autores Correia (2008d), Cruz (2011), Fonseca (1995) e Martins (2006) identificaram um sem-número de termos com nuances diferentes para nomear certas condições apresentadas por pessoas com determinadas dificuldades em suas aprendizagens, como, por exemplo, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, hiperatividade, dificuldades perceptivas, dificuldades de linguagem, dislexia, distúrbios de aprendizagem psiconeurológicos, entre outros. Isso sugere que não há uma concordância entre os profissionais na terminologia empregada para a categorização das NEE (Cruz, 2011; Martins, 2006). Adicionalmente, mesmo quando a terminologia empregada coincide, pode haver diferentes definições conceituais e operacionais para esse termo (Martins, 2006).

Diante do exposto, Martins (2006) sugere que o termo dificuldades de aprendizagem é sinônimo e polissêmico, o que, na concepção de Cruz (2011), quer dizer: “ser inadequadamente utilizado para designar diferentes populações, e também se verifica que existem diferentes terminologias para denominar um mesmo grupo de pessoas” (p.330). Além disso, as definições conceituais, na opinião de Cruz (2009), nem sempre são operacionais, pois “não especificam as operações ou procedimentos pelos quais o constructo das DAE pode ser conhecido e medido” (p.52).

Sobre a terminologia adotada, o DSM-5 definiu uma terminologia geral – “Transtorno Específico da Aprendizagem”, para caracterizar as manifestações específicas das dificuldades de aprendizagem,

consideraram-se três domínios acadêmicos: com prejuízo na leitura, na expressão escrita e na matemática. Adicionalmente aos domínios acadêmicos, o manual considerou sub-habilidades acadêmicas que poderão estar prejudicadas em cada domínio. Assim, para o diagnóstico, a denominação será “transtorno específico da aprendizagem”, e as áreas de comprometimento deverão ser especificadas de acordo com os domínios e sub-habilidades acadêmicas prejudicadas

Para os transtornos específicos da aprendizagem com prejuízo na leitura, a codificação no DSM-5 é 315.00, e as sub-habilidades são: “precisão na leitura de palavras; velocidade ou fluência da leitura; compreensão da leitura” (APA, 2014, p.67). Nomeadamente sobre a dislexia, o DSM-5 incluiu uma nota considerando ser um termo alternativo de referência para especificar um padrão particular de dificuldades de aprendizagem caracterizado por “problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia” (APA, 2014, p.67). Além disso, é igualmente importante especificar outras dificuldades adicionais que estejam presentes, como dificuldade na compreensão da leitura ou no raciocínio matemático (APA, 2014).

Segundo Mousinho e Navas (2016), a manutenção do termo “dislexia” no manual foi um aspecto discutido e polêmico durante os anos de elaboração do DSM-5, pois houve um movimento para excluí-lo a fim de que somente o termo “transtorno específico da leitura” fosse aplicado. No entanto, de acordo com as autoras referidas, o termo permaneceu devido a manifestações de associações e de cientistas na área, que argumentaram pela manutenção do termo “dislexia”, considerando a “identidade, a divulgação científica já realizada sob essa nomenclatura, bem como as leis e orientações educacionais existentes” (Mousinho & Navas, 2016, p. 44).

Outros argumentos para a manutenção do termo foram analisados no DSM-5, dado que, tratando-se de uma área de alta complexidade, “a exclusão do termo poderia perpetuar a falta de reconhecimento e compreensão da dislexia, além de contribuir para o atraso no diagnóstico e tratamento” (Mousinho & Navas, 2016, p. 44). Assim, entende-se que o uso de uma nomenclatura que colabora para uma identidade, caso este da dislexia, pode clarificar a área, tornando-a compreensível para um maior número de pessoas. Por sua vez, o termo “disortografia” foi excluído do DSM-5, mas o termo “discalculia” permaneceu.

Para os transtornos específicos da aprendizagem com prejuízo na escrita, a codificação no DSM-5 é 315.2, e as sub-habilidades são: “precisão na soletração; precisão na gramática e na pontuação; clareza ou organização da expressão escrita” (APA, 2014, p.67). Para os transtornos específicos da aprendizagem com prejuízo na matemática, a codificação no DSM-5 é 315.1, e as sub-

habilidades são: “senso numérico; memorização de fatos aritméticos; precisão ou fluência de cálculo; precisão no raciocínio matemático” (APA, 2014, p.67).

Sobre a discalculia, o DSM-5 incluiu uma nota no final, considerando ser um termo alternativo de referência para especificar um padrão particular de dificuldades de aprendizagem, caracterizado por “problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos e fluentes” (APA, 2014, p.67). No manual, é igualmente importante especificar dificuldades adicionais que estejam presentes com a discalculia, como as dificuldades no raciocínio matemático ou na precisão na leitura de palavras (APA, 2014).

Quanto à inclusão dos transtornos específicos da aprendizagem em um manual diagnóstico e estatístico que reúne os principais transtornos mentais, Mousinho e Navas (2016) consideram que, apesar de ter sido algo questionável, se justifica pelo argumento de que “são transtornos do neurodesenvolvimento e podem estar associados a variados níveis de ansiedade e depressão” (p.38).

Na sequência deste tópico, apresento a evolução das definições conceituais e operacionais das dificuldades de aprendizagem específicas.

Evolução das definições de dificuldades de aprendizagem específicas

Para uma compreensão da evolução das definições conceituais e operacionais das dificuldades de aprendizagem específicas, utilizo a origem e o desenvolvimento dessa área do conhecimento. De acordo com a literatura (Cruz, 1999, 2009; Fonseca, 1995; Garcia, 1998; Hallahan & Mercer, 2002; Martins, 2006), a história das dificuldades de aprendizagem específicas é dividida em períodos, os quais apresentam algumas diferenças em suas denominações e datas, mas que não interferem em seu entendimento, e sim complementam os momentos históricos por serem semelhantes. Isso posto, para apresentação dos períodos históricos, será adotada a divisão sugerida por Hallahan e Mercer (2002), especificamente: Período da Fundação Europeia (de 1800 a 1920); Período da Fundação Norte-Americana (de 1920 a 1960); Período da Emergência Norte-Americana (de 1960 a 1975); Período da Solidificação Norte-Americana (de 1975 a 1985); e Período da Turbulência Norte-Americana (de 1985 a 2000). Assim, nesta seção, apresento informação sobre a evolução das definições de dificuldades de aprendizagem específicas ao longo dos períodos históricos designados por Hallahan e Mercer (2002), com destaque para as principais personalidades, acontecimentos e concepções no que tange às dificuldades de aprendizagem específicas¹¹.

¹¹ Tradução de *learning disabilities*.

O **Período da Fundação Europeia (1800 a 1920)** foi reconhecido pelas descobertas inovadoras na medicina, especialmente na área da neurologia. As investigações voltaram-se às patologias cerebrais adquiridas em adultos, que eram generalizadas para as crianças com problemas análogos, vindo a demarcar a origem organicista do campo das dificuldades de aprendizagem específicas (Cruz, 2009; Fonseca, 1995; Garcia, 1998; Hallahan & Mercer, 2002). As investigações dos estudos clínicos, em geral, foram feitas em indivíduos com algum tipo de lesão no cérebro causada por acidentes, quedas ou doenças, tendo em conta sua relação com perdas das capacidades para falar, ler, escrever ou calcular (Cruz, 2009; Fonseca, 1995; Garcia, 1998; Hallahan & Mercer, 2002).

O primeiro trabalho científico considerado de relevância para a área das dificuldades de aprendizagem específicas remonta a 1802, com os estudos do médico alemão Franz Joseph Gall, que explorou a relação entre lesões cerebrais e prejuízos das funções mentais. Grande parte da sua teorização decorreu de observações de adultos com lesões cerebrais (Hallahan & Mercer, 2002). Gall observou adultos que apresentavam lesões cerebrais adquiridas e que perderam a capacidade de expressar ideias e sentimentos por meio da fala, mas mantinham capacidades intelectuais intactas (Cruz, 2009; Fonseca, 1995; Garcia, 1998; Hallahan & Mercer, 2002).

De acordo com Hallahan e Mercer (2002), as contribuições de Gall foram, em grande parte, ofuscadas e questionadas devido à origem e associação com a disciplina de frenologia. Essa disciplina tinha a crença de que a forma do crânio e suas protuberâncias podiam determinar e prever a personalidade, a inteligência, a linguagem e a memória, entre outras capacidades do indivíduo. Tal convicção apoiava-se na ideia de que as faculdades mentais são funções fisiológicas e localizáveis no cérebro (Hallahan & Mercer, 2002). Assim, os estudos de Gall não foram amplamente aceitos no meio científico, sendo somente na década de 1820 que o médico francês John Baptiste Bouillaud avançou nas investigações iniciadas por Gall, a partir de autópsias de vários pacientes com lesão cerebral (Hallahan & Mercer, 2002). Mesmo com as críticas à teoria de Gall, após algum tempo, foi reconhecida a relevância de suas investigações para a área das dificuldades de aprendizagem específicas por terem constatado os efeitos dos danos ao cérebro na área da linguagem, o que atualmente é designado de afasia de Broca (Hallahan & Mercer, 2002).

A denominação de afasia de Broca foi consequência dos estudos realizados na década de 1860 pelo médico francês Pierre Paul Broca, que não rejeitou a localização das funções cerebrais propostas por Gall, mas fomentou a ideia de que as funções da fala residem principalmente no lado esquerdo do cérebro. Broca fundamentou sua teoria em estudos *post-mortem* em indivíduos que tiveram a fala prejudicada enquanto vivos, sendo reconhecido como autor do estudo da afasiologia

(Hallahan & Mercer, 2002). Em homenagem aos estudos de Pierre Paul Broca, a área investigada por ele, que se localiza na terceira circunvolução frontal do cérebro, foi nomeada de Área de Broca (Cruz, 2009; Fonseca, 1995; Garcia, 1998).

Além de Paul Broca, os pesquisadores Hallahan e Mercer (2002) destacam outra personalidade, Carl Wernicke, que se propôs a investigar a localização das funções cerebrais. Carl Wernicke, médico neurologista e psiquiatra de origem polonesa, residiu na Alemanha desde a infância.

Sobre as investigações de Wernicke, Hallahan, e Mercer (2002) referem que, em 1874, foi publicado um livro com descrições de 10 estudos de casos de pacientes com lesões cerebrais que tinham problemas de linguagem. Entretanto, a área da lesão no cérebro era diferente da área identificada por Broca em seus pacientes, sendo localizada por Wernicke no lobo temporal esquerdo. Essa área específica do cérebro que, se lesionada, afetava a linguagem, foi nomeada de Área de Wernicke, em homenagem a Carl Wernicke (Cruz, 2009; Fonseca, 1995; Garcia, 1998; Hallahan & Mercer, 2002).

Sobre as duas áreas do cérebro, Cruz (2009) faz uma distinção quanto à função de cada uma. A Área de Broca “é a parte do cérebro humano responsável pelo processamento da linguagem, produção da fala e compreensão” (Cruz, 2009, p.7). Já a Área de Wernicke é “responsável pelo conhecimento, interpretação e associação das informações. Lesões graves na área de Wernicke podem fazer com que uma pessoa que escuta perfeitamente e reconhece bem as palavras seja incapaz de agrupar estas palavras para formar um pensamento coerente” (Cruz, 2009, p.7). Desse modo, com os estudos de Broca e Wernicke, foi possível identificar a localização das funções cerebrais concernentes à linguagem, à fala, ao processamento da informação e às suas implicações no processo da leitura.

Ainda nesse período, em relação aos estudos específicos sobre as dificuldades de aprendizagem específicas de leitura, Hallahan e Mercer (2002) identificam outros investigadores: William Broadbent (1872), Adolph Kussmaul (1877), John Hinshelwood e Pringle Morgan (1895).

Sobre os estudos do médico neurologista de origem inglesa William Broadbent (1872), Hallahan e Mercer (2002) referem que há publicação de um relato feito por Broadbent sobre o caso de um indivíduo adulto, considerado inteligente, que, após alguns sintomas neurológicos, perdeu completamente a capacidade de ler, porém sem perder a capacidade de escrever prontamente e corretamente a partir de um ditado ou espontaneamente. Outras características do indivíduo identificadas por Broadbent foi ter um bom diálogo e vocabulário extenso, contudo, apresentava dificuldades e até incapacidades em nomear objetos mais simples e do seu cotidiano. Essas características identificadas no caso estudado por Broadbent levaram-no a considerar que a

dificuldade era se situava na leitura e nomeação de objetos considerados simples e conhecidos ao indivíduo (Hallahan & Mercer, 2002).

Segundo Hallahan e Mercer (2002), após cinco anos da publicação de William Broadbent, outro investigador, o médico neurologista de origem alemã Adolph Kussmaul (1877), relatou o caso de um indivíduo adulto com dificuldades em ler e sem outras aparentes deficiências graves. Com esse estudo, Kussmaul deu origem ao conceito de “cegueira verbal” (*word-blindness*), relativo à possibilidade de haver uma dificuldade na leitura de forma isolada, sem o indivíduo ter outros tipos de problemas, tais como: intelectuais, de visão e de audição (Hallahan & Mercer, 2002).

Posteriormente, o médico oftalmologista francês John Hinshelwood e o médico inglês Pringle Morgan foram os incentivadores do trabalho de Kussmaul (1877) sobre a “cegueira verbal” em crianças e adultos. A primeira investigação de Hinshelwood sobre as dificuldades de aprendizagem específicas de leitura foi com um adulto, a quem acompanhou desde 1894 até a morte, em 1903; mediante uma autópsia, concluiu que a parte do cérebro afetada foi o giro angular do hemisfério esquerdo, que se localiza atrás da Área de Wernicke. Tal área, quando lesionada, leva à perda da capacidade para ler, o que foi denominado por Hinshelwood de alexia ou cegueira verbal adquirida (Garcia, 1998; Hallahan & Mercer, 2002).

Em relação ao trabalho com crianças e/ou adolescentes, Hinshelwood, em 1895, divulgou na revista científica *The Lancet*¹² o que acreditava ser o primeiro caso publicado de uma criança com “cegueira verbal congênita”, ou dislexia, sendo o estudo realizado por Pringle Morgan com um menino de 14 anos que tinha um histórico de problemas graves de leitura (Hallahan & Mercer, 2002; Rotta & Pedroso, 2006).

Morgan, em 1896, descreveu características importantes do menino, tais como: inexistência de memória visual para as palavras, mas sem apresentar problemas de visão (o que Kussmaul denominou de cegueira verbal); ausência de lesão cerebral; sintomas semelhantes em adultos; inteligência média e capacidade em atividades escolares se a instrução fosse inteiramente oral (Hallahan & Mercer, 2002). Em decorrência desse e de outros estudos com crianças, Morgan considerou aspectos importantes referentes às dificuldades de aprendizagem específicas de leitura, sendo: preponderância do sexo masculino em relação ao sexo feminino e condição potencialmente

¹² *The Lancet* é uma revista científica inglesa sobre medicina, sendo considerada uma das mais antigas e prestigiadas revistas médicas do mundo. Foi fundada em 1823 pelo cirurgião e membro do parlamento inglês Thomas Wakley (1795 - 1862). Fonte: The Lancet. n.d. In *Wikipédia*. Obtido em 14 de junho de 2016, em https://pt.wikipedia.org/wiki/The_Lancet.

herdada, ou seja, hereditária. Tal constatação decorreu de uma situação em que observou casos de duas gerações de uma mesma família em que seis crianças apresentavam o mesmo tipo de dificuldade de leitura, mas em diferentes graus (Hallahan & Mercer, 2002).

Sobre as dificuldades de aprendizagem específicas de leitura, Rotta e Pedroso (2006) consideram que “os oftalmologistas foram os profissionais que primeiro auxiliaram no reconhecimento da dislexia. Suas observações mostraram que a dificuldade não estaria nos olhos, mas no funcionamento de áreas de linguagem no cérebro” (p.151). Assim sendo, os estudos de Hinshelwood e Morgan foram importantes para o reconhecimento da dislexia e para os critérios de inclusão e de exclusão para esse diagnóstico, os quais na atualidade ainda são referências.

Em síntese, os estudos concernentes ao primeiro período, denominado de Período da Fundação Europeia, conduziram a descobertas importantes no campo da neurologia e pertinentes até a época atual, especialmente sobre as áreas do cérebro em termos das regiões e funções sensoriais, perceptivo-motoras e linguísticas, sua relação com perdas das capacidades para falar, ler e escrever. Os estudos também foram inovadores no sentido de incluir os fatores hereditários nas investigações sobre as dificuldades de aprendizagem específicas de leitura (Hallahan & Mercer, 2002).

Os estudos europeus foram reconhecidos por investigadores dos EUA, servindo-lhes de referência para novos estudos e/ou aprofundamento dos já realizados (Cruz, 2009; Garcia, 1998; Hallahan & Mercer, 2002), dando início ao **Período da Fundação Norte-Americana (1920 a 1960)**. A partir do interesse sobre o assunto, investigadores norte-americanos da área da medicina, da psicologia e da educação preocuparam-se com o tema e avançaram em estudos referentes às dificuldades de aprendizagem específicas de leitura e áreas do desenvolvimento relacionadas com a capacidade de ler, como: linguagem, percepção, motricidade e déficit de atenção (Hallahan & Mercer, 2002).

Os principais investigadores desse período foram: Samuel Orton, Anna Gillingham, Bessie Stillman, Grace Fernald, Marion Monroe, Samuel Kirk, Kurt Goldstein, Heinz Werner, Alfred Strauss, Newell Kephart, Laura Lehtinen e William Cruickshank (Cruz, 2009; Garcia, 1998; Hallahan & Mercer, 2002; Martins, 2006). Na sequência, apresento resumidamente as conclusões dos estudos produzidos pelos investigadores citados.

De acordo com Rotta e Pedroso (2006), em 1925, uma investigação “sobre as causas de encaminhamento de crianças para unidades de saúde mental, nos Estados Unidos, mostrou que as dificuldades para ler, escrever e soletrar se constituíam nas causas mais frequentes” (p.151). Na mesma época, o investigador de importância na definição dos estudos das dificuldades de

aprendizagem específicas de leitura nos EUA era o médico neurologista Samuel Orton (Cruz, 2009; Fonseca, 1995; Garcia, 1998; Hallahan & Mercer, 2002; Rotta & Pedroso, 2006).

Orton (1925), em relação aos estudos europeus e, especialmente, aos estudos de Hinshelwood, concordou sobre a capacidade intelectual dos indivíduos com dificuldades de aprendizagem específicas de leitura, ou seja, que eram indivíduos inteligentes (Hallahan & Mercer, 2002). Com o advento dos testes de Quociente de Inteligência (QI), Orton foi capaz de atribuir certa medida de objetividade para esse assunto, por meio de um estudo com 88 crianças. No entanto, com base no estudo de Orton, foi possível pensar que, ao mesmo tempo em que a avaliação do QI auxiliou como instrumento para medir a capacidade intelectual dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas de leitura e considerar que, na maioria deles, estava preservada, também colocou em causa que esse tipo de instrumento de avaliação e classificação não era suficiente para aferir as reais capacidades de aprendizagem dos alunos com dificuldades tão específicas de leitura (Hallahan & Mercer, 2002).

Ainda em relação aos estudos de Hinshelwood, Hallahan e Mercer (2002) acreditam que Orton diferiu em outros aspectos importantes, pois, apesar de ambos considerarem que as dificuldades de aprendizagem específicas de leitura poderiam ser herdadas, Orton divergiu em relação à restrição do local do problema no cérebro. Para Hinshelwood, a dificuldade de leitura era consequência da lesão no giro angular do hemisfério esquerdo, com o que Orton concordou, considerando-o fundamental para a capacidade de ler. Contudo, para Orton, a leitura era uma atividade complexa que envolvia várias áreas do cérebro, pelo que ele focou os seus estudos na herança da dominância cerebral mista como causa das dificuldades de aprendizagem específicas de leitura (Hallahan & Mercer, 2002).

Orton sugeriu que, em geral, os indivíduos têm um hemisfério cerebral dominante e que nos destros é o esquerdo (Cruz, 2009; Fonseca, 1995; Garcia, 1998; Hallahan & Mercer, 2002). Porém, em sua concepção, nem todos os indivíduos apresentavam essa dominância cerebral, o que causava gaguez e produzia dificuldades para aprender a ler devido a inversões e imagens espelhadas de letras e palavras (Cruz, 2009; Hallahan & Mercer, 2002; Rotta & Pedroso, 2006). Tal fenômeno foi outro aspecto de mudança proposto por Orton, que lhe atribuiu o nome de “estrefossimbolia” (*strephepsymbolia*), em substituição ao termo conferido por Hinshelwood de “cegueira verbal congênita ou adquirida” (Cruz, 2009; Fonseca, 1995; Garcia, 1998; Hallahan & Mercer, 2002). O fenômeno da “estrefossimbolia” é explicado por Rotta e Pedroso (2006) da seguinte forma: “era provocado por imagens competitivas nos dois hemisférios cerebrais devido à falência em estabelecer dominância cerebral unilateral e consistência perceptiva” (p.151). Os autores consideram que a estrefossimbolia,

ou seja, símbolos invertidos, é uma “denominação ainda aceita como um dos principais sinais de diagnóstico de dislexia” (Rotta & Pedroso, 2006, p.151).

Após um período de estudos sobre os transtornos da linguagem e as dificuldades de aprendizagem específicas de leitura, Orton concluiu, de acordo com Rotta e Pedroso (2006), que o “único fator comum em tais situações era a dificuldade de redesenhar ou reconstruir, na ordem de apresentação, sequências de apresentação, sons ou unidades de movimento” (p.151). Diante das dificuldades identificadas, Orton propôs técnicas de intervenção, sendo um dos primeiros a defender a instrução fonética e, posteriormente, o treinamento multissensorial, em particular, a função cinestésica (Hallahan & Mercer, 2002). Outro estudo realizado por Orton foi com famílias de indivíduos com dislexia, nas quais “encontrou algumas alterações, como escrita em espelho, e chamou também a atenção para o aspecto genético” (Rotta & Pedroso, 2006, p.151).

A concepção de Orton influenciou o trabalho de outros psicólogos, como Anna Gillingham e Bessie Stillman (1936), que utilizaram, tal como Orton, as várias áreas sensoriais (visual-auditiva, auditivo-visual, auditivo-cinestésica e cinestésico-visual) para a intervenção nas dificuldades de aprendizagem específicas de leitura (Hallahan & Mercer, 2002). Essas práticas têm vindo a ser referidas como abordagem Orton-Gillingham e, na atualidade, ainda são utilizadas por profissionais (Fonseca, 1995; Garcia, 1998; Hallahan & Mercer, 2002).

Outra investigadora voltada a uma abordagem multissensorial para intervenção nas dificuldades de aprendizagem específicas de leitura foi a psicóloga Graça Fernald. No entanto, diferiu de Orton por seu método de intervenção enfatizar a palavra na totalidade para a leitura e escrita, em oposição à ênfase fonológica de letras e palavras da abordagem de Orton (Hallahan & Mercer, 2002).

Ainda outra contribuição na área das dificuldades de aprendizagem específicas de leitura foi a da psicóloga Marion Monroe (1928). A investigadora, que trabalhou com Orton em sua clínica, por meio de estudos sistemáticos, promoveu os trabalhos de Orton e Fernald, além de desenvolver testes para diagnósticos, técnicas de rastreamento e um método fonético-sintético para a leitura, entre outros estudos que testavam diferentes métodos (Hallahan & Mercer, 2002). O referido método é denominado de fonético-sintético devido à técnica utilizada, em que primeiro se identificam as consoantes iniciais e as vogais, para após ser introduzida a mistura de sons (Hallahan & Mercer, 2002).

Além disso, de acordo Hallahan e Mercer (2002), Monroe foi pioneira em duas práticas que hoje são fundamentais para o campo das dificuldades de aprendizagem específicas. A primeira refere-se à introdução da noção de discrepância entre a realização efetiva e a realização esperada como uma forma de identificar os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas na leitura (Hallahan

&Mercer, 2002). A segunda refere-se à utilização de testes padronizados apenas para identificar crianças com dificuldades de aprendizagem específicas na leitura (Hallahan & Mercer, 2002). Os testes eram específicos para a avaliação da leitura, e os resultados orientavam o ensino da leitura a crianças com dificuldades nessa área, introduzindo-se, assim, a noção do ensino de diagnóstico prescritivo (Hallahan & Mercer, 2002). No entanto, para a eficácia dos seus métodos, os estudos feitos por Monroe indicaram a necessidade de haver instrução intensiva para os professores.

Desse modo, Monroe preocupou-se em fazer o diagnóstico e também a intervenção no caso de crianças com dificuldades de aprendizagem específicas de leitura. Ela realizou diversos estudos de campo, de acordo com Hallahan e Mercer (2002), mesmo não tendo o rigor metodológico exigido pelos padrões atuais, estavam muito à frente de seu tempo no que diz respeito aos cuidados para documentar a eficácia de métodos e intervenções no campo das dificuldades de aprendizagem específicas.

Segundo Hallahan e Mercer (2002), Marion Monroe trabalhou no *Institute for Juvenile Research*, tendo a oportunidade de conhecer Samuel Kirk (1929). Kirk exercia diferentes funções nesse instituto como parte de sua dissertação de mestrado em Psicologia pela Universidade de Chicago, concluída em 1933. Na ocasião, Kirk teve uma experiência com um menino de 10 anos de idade que não tinha aprendido a ler. Após conhecer os dados clínicos da criança, Kirk interessou-se pelo caso e começou a trabalhar nele. Depois de sete meses de intervenções, o menino estava a ler, sendo liberado do Instituto para frequentar a escola regular. A partir desse trabalho, Samuel Kirk passou a ser tutelado por Marion Monroe nos estudos de diagnóstico e de intervenção para casos graves de dificuldades de aprendizagem específicas de leitura, tendo sido influenciado pelos estudos de Monroe para elaborar um instrumento que forneceria perfis das diferenças intraindividuais das capacidades psicolinguísticas, considerados fundamentais no campo das dificuldades de aprendizagem específicas (Hallahan & Mercer, 2002). O resultado foi a primeira edição do *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities* (ITPA).

Ainda nesse período, e com o seguimento da influência dos estudos europeus, ocorreram investigações sobre as deficiências perceptivas, as deficiências perceptivo-motoras e o déficit de atenção em adultos com lesão cerebral (Hallahan & Mercer, 2002). Os investigadores que marcaram o período foram: Kurt Goldstein, Heinz Werner, Alfred Strauss, Laura Lehtinen, Newell Kephart e William Cruickshank. A seguir, apresento as principais conclusões sobre os estudos dos respectivos autores.

O médico Kurt Goldstein realizou estudos clínicos com soldados que, durante a Primeira Guerra Mundial, sofreram ferimentos na cabeça, designando-os de pacientes com “*traumatic dements*”

(Hallahan & Mercer, 2002). Os comportamentos mais sistemáticos identificados por Goldstein (1936, 1939) nos pacientes com *traumatic dements* foram: hiperatividade, capacidade de resposta forçada a estímulos, confusão na discriminação figura-fundo, pensamento concreto, perseverança, meticulosidade e reação catastrófica (Hallahan & Mercer, 2002).

Os trabalhos de Goldstein colaboraram para os estudos do psicólogo do desenvolvimento Heinz Werner e do neuropsiquiatra Alfred Strauss. Os referidos investigadores são europeus, porém emigraram para os Estados Unidos da América e acabaram por trabalhar na *Wayne County Training School*, escola onde Samuel Kirk também havia trabalhado. As investigações de Werner e Strauss concentraram-se nos processos gerais de aprendizagem e nos processos de aprendizagem deficientes, designados pela literatura de distractibilidade (falta de atenção), hiperatividade, problemas perceptivo-visuais e perceptivo-motores (Cruz, 2009; Fonseca, 1995; Garcia, 1998; Hallahan & Mercer, 2002).

Em um dos estudos sobre os danos cerebrais em crianças com dificuldade intelectual¹³, Werner e Strauss identificaram os mesmos comportamentos que Goldstein descreveu em sua investigação em adultos com lesão cerebral que não apresentavam dificuldade intelectual (Hallahan & Mercer, 2002). Assim sendo, em estudos comparativos de comportamentos entre crianças com dificuldade intelectual (que se pressupunha não terem lesões cerebrais) e crianças com lesões cerebrais, identificaram-se dois tipos de dificuldade intelectual: as endógenas e as exógenas (Cruz, 2009; Garcia, 1998; Hallahan & Mercer, 2002).

As explicações dadas por Werner e Strauss (1939), que diferem uma da outra, estão nas causas e características comportamentais. No que se refere às causas, a dificuldade intelectual exógena é consequência de défice neurológico ou lesão cerebral, resultado de problemas ocorridos antes, durante ou após o nascimento da criança; e a dificuldade intelectual endógena é resultado de características familiares herdadas ou de ambientes de aprendizagem pobres (Cruz, 1999, 2009; Garcia, 1998).

No entanto, essa forma de fazer o diagnóstico sofreu críticas quanto aos procedimentos utilizados para identificar as pessoas com dificuldade intelectual exógena. Uma das críticas relaciona-se ao fato de o diagnóstico da dificuldade intelectual exógena ser feito com base em características comportamentais, do tipo: se a criança apresentava características de hiperatividade e era distraída em sala de aula, então, era considerada como tendo dificuldade intelectual exógena, e a causa desse comportamento era atribuída ao défice neurológico ou lesão cerebral (Hallahan & Mercer, 2002).

¹³Na época a denominação era *Mental retardation (retardo mental)*.

De acordo com Hallahan e Mercer (2002), a dificuldade intelectual, com os estudos de Werner e Strauss, deixou de ser percebida como um estado relativamente homogêneo. A partir desse momento, Strauss e Kephart (1939) começaram a reconhecer a necessidade de se fazerem programações educativas diferenciadas para os alunos com dificuldade intelectual (Hallahan & Mercer, 2002).

Werner e Strauss, na sequência de suas investigações, tiveram a colaboração de outros investigadores, como Newell Kephart e Laura Lehtinen, que igualmente trabalharam na *Wayne County Training School*. Com base em suas investigações, publicaram dois volumes, considerados clássicos, intitulados *Psychopathology and Education of the Brain-Injured Child* (Strauss & Lehtinen, 1947) e *Psychopathology and Education of the Brain-Injured Child: Progress in Theory and Clinic* (Strauss & Kephart, 1955).

Esses volumes apresentaram recomendações educativas para crianças com dificuldade intelectual exógena. Diante dos comportamentos observados, foram elaboradas intervenções que focalizavam a recuperação dos processos de aprendizagem de natureza perceptiva e de ajustamento educativo para que os estímulos essenciais fossem realçados e os estímulos não essenciais fossem atenuados (Hallahan & Mercer, 2002). Na recuperação dos processos de aprendizagem de natureza perceptiva, tendo em conta as dificuldades de leitura em crianças com lesão cerebral, ou seja, com dificuldade intelectual exógena, Strauss e Lehtinen (1947) consideraram que, quando houvesse evidências de distúrbios gerais ou de percepção, estes deveriam ser clinicamente entendidos como os agentes causais primários e, portanto, os únicos a serem ajustados em termos de intervenção (Hallahan & Mercer, 2002).

Os estudos de Werner e Strauss também influenciaram o trabalho de investigação de doutoramento de William Cruickshank no campo da neuropsicologia, realizado na Universidade de Michigan. A investigação foi efetivada na *Wayne County Training School* com crianças com paralisia cerebral e com lesões cerebrais. Cruickshank, em 1946, tornou-se professor na Universidade de Syracuse (Nova York, EUA), dando continuidade aos estudos com crianças com paralisia cerebral, crianças com lesões cerebrais e também com crianças designadas de hiperativas, com ou sem diagnóstico de lesão cerebral, pois era difícil delinear em cada caso a lesão cerebral específica (Hallahan & Mercer, 2002). Nestes casos, as crianças eram geralmente diagnosticadas com lesão cerebral mínima (Cruz, 1999; 2009). Portanto, os estudos de Cruickshank e colaboradores foram considerados trabalhos do campo das dificuldades de aprendizagem específicas, pois muitas das crianças estudadas por eles hoje seriam consideradas com dificuldades de aprendizagem específicas e/ou com desordem por déficit de atenção com ou sem hiperatividade (Hallahan & Mercer, 2002).

Os estudos desse período foram marcados por investigações norte-americanas na área da Educação Especial e no campo das dificuldades de aprendizagem específicas. Além de favorecerem avanços referentes às dificuldades de aprendizagem específicas de leitura e áreas do desenvolvimento relacionadas com a capacidade de ler, os investigadores preocuparam-se em propor e investigar estratégias educativas de intervenção.

As investigações realizadas no Período da Fundação Norte-Americana também contribuíram de forma importante para o período seguinte, denominado de **Período da Emergência Norte-Americana (1960 a 1975)**. O campo das dificuldades de aprendizagem específicas começou a ser reconhecido como uma área própria do conhecimento e como uma categoria formal, havendo ocorrências importantes, tais como: introdução na comunidade científica do termo *learning disabilities*; reconhecimento do Governo Federal dos Estados Unidos da América das dificuldades de aprendizagem específicas como uma categoria formal; criação, por parte dos pais e profissionais, de organizações para as dificuldades de aprendizagem específicas; programações educativas para os alunos com dificuldades de aprendizagem específica (Hallahan & Mercer, 2002). Na sequência, apresento brevemente as ocorrências do período.

A literatura aponta que foi no início dos anos 60 do século XX que o termo *learning disabilities* foi formalizado nos EUA e começou a ser empregado para referir-se a determinadas condições específicas apresentadas por alunos, com implicações nas aprendizagens escolares, sem que estivessem relacionadas a outros tipos de problemas de aprendizagem, provenientes de lesão cerebral, de dificuldade intelectual ou de afasia, entre outras causas (Correia, 2008d; Cruz, 1999, 2009; Fonseca, 1995; Garcia, 1998; Martins, 2006; Sternberg & Grigorenko, 2003).

Segundo Hallahan e Mercer (2002), Samuel Kirk (1962) criticou esses termos por oferecerem pouco conhecimento em nível de descrição do que as crianças apresentavam e por não explicarem o porquê ou como o cérebro da criança foi afetado, vindo a não contribuir para a intervenção em alunos que apresentavam condições específicas com implicações nas aprendizagens escolares. Diante do exposto, Samuel Kirk considerou que, com o termo *learning disabilities*, “a ideia era identificar o problema de maneira que aquilo que havia de errado com o desempenho das crianças fizesse algum sentido” (Sternberg & Grigorenko, 2003, p. 31).

O psicólogo Samuel Kirk foi considerado o autor do termo *learning disabilities* e do primeiro esforço para o definir, sendo publicado referido termo e sua definição em 1962, no livro de sua autoria intitulado *Educating Exceptional Children* (Educação da Criança Excepcional). Assim, neste livro o termo *learning disabilities*, definido por Kirk (1962), refere-se a:

um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos. (p.263)

A definição de Kirk, de acordo com Correia (2008d), pretendia atribuir uma ênfase educacional no conceito de dificuldades de aprendizagem específicas. Segundo Cruz (2009), Kirk centrou na sua definição “as dificuldades nos processos implicados na linguagem e no rendimento académico, independentemente da idade dos indivíduos e a sua causa seria uma disfunção cerebral ou uma alteração emocional ou comportamental” (p.41). Além disso, excluiu da definição os problemas de aprendizagem ocasionados por dificuldades intelectuais ou sensoriais (a cegueira ou a surdez) e experiências no processo educativo que pudessem comprometer as aprendizagens académicas (Correia, 2008d; Cruz, 1999, 2009; Hallahan & Mercer, 2002; Martins, 2006).

Em abril de 1963, ou seja, um ano depois de ter publicado o livro, Kirk foi convidado por um grupo de pais que tinham filhos com dificuldades para as aprendizagens escolares (por exemplo, na leitura, na escrita e/ou na aritmética) a participar da *Conference on Exploration into Problems of the Perceptually Handicapped Child, em Chicago* (EUA), sendo um dos objetivos colaborar para uma definição do termo a ser usado na organização nacional que os pais estavam a planear fundar. O termo “*learning disabilities*” foi novamente sugerido por Kirk (1963) como o mais apropriado diante das características identificadas nas crianças com distúrbios no desenvolvimento da linguagem, da fala, da leitura e das capacidades de comunicação necessárias para a interação social (Hallahan & Mercer, 2002).

Além da questão da terminologia, havia a insatisfação dos referidos pais com os diagnósticos atribuídos pelos especialistas (médicos e psicólogos especialistas em aprendizagem, entre outros). Para os pais, os diagnósticos não revelavam a origem dos problemas apresentados pelas crianças e os serviços prestados pelas escolas aos seus filhos eram considerados inadequados. Ignorando os problemas enfrentados por essas crianças, algumas escolas não lhes ofereciam nenhum tipo de serviço especial e tratavam-nas como incapazes para aprender (Sternberg & Grigorenko, 2003).

Em 1963, no seguimento desta referência, os pais adotaram o termo e formaram a *Association of Children with Learning Disabilities* (ACLD), agora conhecida como *Learning Disabilities Association of America* (LDA), que tinha como um dos principais objetivos “obter o reconhecimento, por parte do governo e das escolas, dos problemas enfrentados por essas crianças” (Sternberg & Grigorenko, 2003, p. 32). A LDA tornou-se uma influente organização nos EUA em prol dos direitos das pessoas com dificuldades de aprendizagem específicas (Hallahan & Mercer, 2002).

Portanto, o termo e a definição do psicólogo Samuel Kirk tiveram, na época, uma boa aceitação pelos pais, pela comunidade científica envolvida na área e pelos educadores, principalmente por atribuir relevância à área educacional em detrimento da médica, tornando-se referência para a área da Educação Especial (Correia, 2008d; Cruz, 1999, 2009; Fonseca, 1995; Hallahan & Mercer, 2002). A definição de Kirk, como alude Cruz (1999, 2009), é frequentemente usada e considerada atualizada, mas Fonseca em 2009 adverte que o conceito de Kirk (1963) “não é ainda hoje consensual, quer em termos de elegibilidade quer de identificação” (p.129).

A definição de Samuel Kirk influenciou diferentes investigadores na busca de outras definições, como a de Barbara Bateman (1965), que era uma aluna de Kirk. Ela propôs uma definição que reintroduziu a noção anterior de Marion Monroe (1928) sobre usar a discrepância entre a realização acadêmica e o potencial intelectual como uma forma de identificar formalmente os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas (Hallahan & Mercer, 2002). A definição de Bateman (1965) considera que uma criança com *learning disorders* é aquela que:

manifesta uma discrepância educacional significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível actual de realização, relacionada com as desordens básicas dos processos de aprendizagem, que podem ser, ou não, acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central, e que não são causadas por deficiência mental generalizada, por privação educacional ou cultural, perturbação emocional severa ou perda sensorial. (p. 25)

A proposta de Bateman, para Correia (2008d), reuniu três fatores importantes para a definição: a discrepância educacional, a irrelevância da disfunção do sistema nervoso central e a exclusão de algumas possíveis causas. Além disso, introduziu o termo “criança”, que, na concepção de Correia (2008d), “poderia querer chamar a atenção para a importância do desenvolvimento de programas individualizados que respondessem às necessidades das crianças que se enquadrassem no espírito da definição” (p.26).

Em 1968 o governo dos EUA criou o *National Advisory Committee on Handicapped Children* (NACHC), presidido por Samuel Kirk, uma vez que era diretor da *Division for Handicapped Children do Ministério de Educação Americano* (U.S. Office of Education/USOE). Samuel Kirk constituiu uma comissão de pesquisadores e interessados na área, que tinha o objetivo, segundo Martins (2006), de “elaborar recomendações gerais sobre o campo e desenvolver uma definição que pudesse ser tida em consideração quando da elaboração da nova legislação” (p. 40).

Assim, sobre a definição das dificuldades de aprendizagem específicas, o NACHC em 1968 propôs uma versão, que dizia o seguinte:

As crianças com dificuldades de aprendizagem específicas possuem uma desordem em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou uso da linguagem falada ou escrita. Estas dificuldades podem manifestar-se por desordens na recepção da linguagem, no pensamento, na fala, na leitura, na escrita, na soletração ou na aritmética. Tais dificuldades incluem condições que têm sido referidas como deficiências perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia de desenvolvimento, etc. Elas não incluem problemas de aprendizagem resultantes, principalmente, de deficiência visual, auditiva, ou motora, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagem ambiental. (NACHC, 1968, p. 34)

Sobre essa definição, tal como a de Bateman de 1965, o termo “criança” manteve-se para que os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas começassem a ter direitos de usufruir dos serviços de educação especial e estivessem amparados por lei (Hallahan & Mercer, 2002). No que diz respeito à legislação americana, a categoria das dificuldades de aprendizagem específicas não tinha sido incluída na *Education of the Handicapped Act* (EHA), aprovada em 1966, como uma das categorias elegíveis para o apoio dos serviços de educação especial (Hallahan & Mercer, 2002). Somente em 1969, foi aprovada a PL91-230, sendo, pela primeira vez, os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas apoiados por programas de atendimento na forma de projetos amparados pela lei, mas ainda não reconhecidos como categoria elegível para o atendimento dos serviços de educação especial (Hallahan & Mercer, 2002). Em termos legais e políticos, considera-se que foi com a PL 94-142, de 1975, designada por IDEA, que oficialmente a categoria das dificuldades de aprendizagem específicas foi considerada elegível para os serviços de educação especial (Correia & Cabral, 1999; Fuchs & Fuchs, 2006; Hallahan & Mercer, 2002; Martins, 2006).

Sobre a IDEA, Martins (2006) considera-a como artefato legislativo que fundamentou legalmente o apoio que o estado federal e as estruturas estaduais e locais americanas passaram a oferecer aos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, além de estabelecer “os procedimentos que asseguram que todas estas crianças e jovens têm direito a uma educação pública apropriada, gratuita, no meio menos restritivo possível” (Martins, 2006, p. 97).

As ocorrências no Período da Emergência Norte-Americana também contribuíram de forma importante para o período seguinte, denominado do **Período da Solidificação Norte-Americana**, entre 1975 e 1985 (Correia & Cabral, 1999; Fuchs & Fuchs, 2006; Hallahan & Mercer, 2002; Martins, 2006).

O Período da Solidificação Norte-Americana foi de relativa estabilidade no campo das dificuldades de aprendizagem específicas, sendo caracterizado pela busca de um consenso sobre a definição, mesmo que moderada, e de métodos de identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas (Hallahan & Mercer, 2002). Igualmente, foi um período de considerável

investigação aplicada, em grande parte financiada pelo USOE, de 1977 a 1982, o que resultou em intervenções educativas empiricamente validadas para os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. As investigações ocorreram em cinco universidades: Universidade de Columbia, Universidade de Illinois, Universidade de Kansas, Universidade de Minnesota e Universidade de Virginia (Hallahan & Mercer, 2002; Martins, 2006).

Certo consenso na definição do conceito de dificuldades de aprendizagem específicas entre a comunidade científica e, em particular, a comunidade educativa, parece ter surgido com a PL americana 94-142, em 1975, que apresentando uma definição conceitual quase na íntegra semelhante à da NACHC anteriormente citada, na subseção 620 da seção 5, parte B, solicitou ao Diretor da Educação que elaborasse: “regulamentos estabelecendo e descrevendo os procedimentos diagnósticos; regulamentos estabelecendo os critérios para determinar se um dado distúrbio poderia ser designado por dificuldade de aprendizagem; e regulamentos para avaliar o cumprimento dos dois critérios anteriores” (Correia, 2008d, p.27).

Os regulamentos tiveram o prazo de um ano para serem elaborados e concluídos, ficando sob a responsabilidade de Frank King, que era um técnico do Ministério de Educação Americano.

O trabalho resultou em uma definição conceitual de dificuldades de aprendizagem específicas e em critérios destinados a operacionalizar o conceito, possibilitando a identificação e a elegibilidade dos alunos com esse diagnóstico para os serviços de educação especial (Correia, 2008d). A definição conceitual de dificuldades de aprendizagem específicas diz o seguinte:

Dificuldade de aprendizagem específica significa uma perturbação num ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como deficiências perceptivas, lesões cerebrais, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia do desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou económicas. (IDEA, 1975, citado por Correia, 2008d, p.28).

Os critérios designados para a operacionalização do conceito e determinação da existência de dificuldades de aprendizagem foram os seguintes:

- (a) A equipe deve determinar que a criança tem uma dificuldade de aprendizagem específica se:
 - (1) A criança não efetua realizações escolares comensuráveis com a sua idade e níveis de capacidade em uma ou mais das áreas listadas no parágrafo (a) (2) desta seção,

quando lhe foram proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas à sua idade e capacidades; e

(2) A equipe mostra que a criança apresenta uma discrepância significativa entre a sua capacidade intelectual e as suas realizações escolares, numa ou em mais das seguintes áreas:

- (i) Expressão oral;
- (ii) Compreensão auditiva;
- (iii) Expressão escrita;
- (iv) Capacidade básica de leitura;
- (v) Compreensão da leitura;
- (vi) Cálculo matemático; ou
- (vii) Raciocínio matemático.

(b) A equipe não pode identificar a criança como apresentando uma dificuldade de aprendizagem específica se a discrepância resultar primariamente de:

- (1) Incapacidade visual, auditiva e motora;
- (2) Deficiência mental;
- (3) Distúrbio emocional; ou
- (4) Desvantagem ambiental, cultural ou econômica. (USOE, 1977, p.65083)

Sobre a definição de dificuldades de aprendizagem específicas, Correia (2008d) diz que, mesmo que os conceitos anteriores de Kirk (1962, 1968) e de Bateman (1965) deixassem dúvidas quanto à identificação, à elegibilidade e à intervenção, eles influenciaram a nova definição oficial no que diz respeito aos fatores de exclusão e de discrepância. Esta definição conceitual de dificuldades de aprendizagem específicas, inicialmente incluída na PL 94-142, será mantida durante muitos anos na legislação.

A definição oficial do conceito de dificuldades de aprendizagem específicas utilizada pelo governo federal teve um consenso moderado no meio científico, todavia, é a definição ainda mais usada e aceitável entre os autores (Correia, 2008d; Hallahan & Mercer, 2002). No entanto, outras definições foram propostas no Período da Solidificação Norte-Americana, sendo um dos exemplos a definição desenvolvida por um comitê denominado *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD, 1978), que uniu representantes de 10 organizações americanas voltadas para o estudo das dificuldades de aprendizagem específicas (Correia, 2008d; Hallahan & Mercer, 2002). Sobre a nova definição, os integrantes do NJCLD, em 1981, consideraram a seguinte:

Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso das capacidades de escuta, da fala, da leitura, da escrita, e do raciocínio ou das capacidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo e são presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (ex., deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio

social e emocional) ou influências ambientais (ex., diferenças culturais, ensino inadequado/insuficiente, factores psicogénicos) elas não resultam directamente de tais condições ou influências. (Hammill, Leigh, McNutt, & Larsen, 1981, p. 336)

Essa definição mostra que a ocorrência das dificuldades de aprendizagem específicas também se aplica à população jovem e adulta e que a baixa realização académica é consequência de uma disfunção neurológica, reconhecendo, dessa forma, que é intrínseca ao indivíduo e que “não é causada por outras condições de incapacidade ou circunstâncias ambientais adversas, embora possa coexistir com elas” (Correia, 2008d, p.31). Porém, a definição também não foi aceita devido à discordância entre os membros das organizações ligados ao NJCLD, sendo propostas outras definições para as dificuldades de aprendizagem específicas por especialistas de organizações e associações interessadas no estudo desse campo do conhecimento. Contudo, essas definições também receberam críticas e não tiveram concordância entre os membros das organizações e associações envolvidas (Correia, 2008d).

Portanto, durante o Período da Solidificação Norte-Americana, algumas definições foram revistas e outras foram criadas, pois, além das definições anteriormente apresentadas, outras organizações e associações se empenharam para encontrar uma definição para as dificuldades de aprendizagem específicas, mas também encontraram resistência entre os investigadores (Correia, 2008d; Hallahan & Mercer, 2002). Devido a essas circunstâncias, a definição oficial de dificuldades de aprendizagem específicas permaneceu praticamente inalterada nesse período. No entanto, no período seguinte, conhecido como **Período da Turbulência Norte-Americana**, entre 1985 e 2000, a IDEA sofreu algumas modificações e outras definições foram propostas (Correia, 2008d; Hallahan & Mercer, 2002; Martins, 2006).

Em 1987 o *The Interagency Committee on Learning Disabilities* (ICLD) elaborou outra definição. A definição proposta pelo comitê foi essencialmente a mesma elaborada pelo NJCLD em 1981, com exceção de duas alterações: menção ao défice em capacidades sociais como um tipo de dificuldade de aprendizagem e acréscimo do transtorno de défice de atenção como possível comorbidade das dificuldades de aprendizagem específicas (Hallahan & Mercer, 2002).

Segundo Correia (2008d), a definição do ICLD recebeu severas críticas, nomeadamente por parte do NJCLD, por ter incluído o termo referente às capacidades sociais; isso, na concepção do NJCLD, poderia “convidar à entrada de categorias ligadas a doenças psiquiátricas que só viriam complicar ainda mais os problemas já existentes, relacionados com a identificação, o diagnóstico e a intervenção para as crianças, adolescentes e adultos com dificuldades de aprendizagem específicas” (NJCLD, 1988, citado por Correia, 2008d, p.32).

Diante desse posicionamento do NJCLD em relação à definição de dificuldades de aprendizagem específicas proposta pelo ICLD, em 1988, os integrantes do NJCLD reformularam a definição de 1981 em resposta à ênfase da definição da ICLD no tipo de dificuldades de aprendizagem específicas ao longo da vida e no déficit de capacidades sociais como um tipo de dificuldade de aprendizagem específica (Correia, 2008d; Hallahan & Mercer, 2002). A definição de 1988 do NJCLD teve a aceitação de todos os seus membros, à exceção da *Division of Learning Disabilities*, que, segundo Correia (2008d), se absteve de avaliá-la.

A IDEA, desde que foi promulgada pela primeira vez, com o passar dos anos, sofreu algumas modificações, pois há uma parte que é passível de alterações, denominadas de reautorizações (Martins, 2006). A literatura refere duas reautorizações relevantes para o contexto das dificuldades de aprendizagem específicas: a primeira em 1997 e a segunda em 2004. Conforme Martins (2006), na reautorização de 1997, no item referente aos comentários, o *Office of Special Education Programs*(OSEP) afirma o recebimento de uma carta do *National Joint Committee on Learning Disabilities*(NJCLD) cujo conteúdo “apresentava um conjunto de preocupações relativas à eficácia dos modelos que eram utilizados para a identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente sobre o modelo de discrepância utilizado pela maioria dos Estados” (Martins, 2006, p. 97).

Portanto, o modelo de discrepância era a abordagem predominante na definição operacional utilizada para se identificar os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. Porém, devido aos inúmeros problemas conceituais e de medições identificadas nesse tipo de abordagem, a sua eficácia foi questionada quanto à elegibilidade dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas para a educação especial e/ou outros serviços especializados (Gresham, Van Der Heyden, & Witt, 2005).

As críticas ao modelo de discrepância referiam-se ao fato de que alunos com baixa discrepância e alunos sem discrepância não apresentavam significativas diferenças em domínios de realizações acadêmicas, comportamentais e processos relacionados à leitura, nem diferiam na resposta ao ensino (Gresham, Van Der Heyden, & Witt, 2005). Assim, os alunos tinham que falhar drasticamente no desempenho escolar em relação aos seus pares, e a avaliação seria geralmente realizada a partir do segundo ano de escolaridade, tornando muito difícil identificar as crianças com dificuldades de aprendizagem específicas nos primeiros anos escolares, o que é particularmente problemático, dado que a investigação tem comprovado que a intervenção é mais eficaz quanto mais cedo for implementada (Fuchs & Fuchs, 2006; Hallahan & Mercer, 2002).

Outras críticas foram apontadas sobre a abordagem da discrepância, tais como: não informa as decisões referentes ao ensino a serem adotadas com os alunos identificados com dificuldades de aprendizagem específicas; ausência de teoria e/ou arbitrária, o que permitiu que estados e distritos especificassem a discrepância de formas diferentes, vindo a variar em todo o país em termos de recursos e critérios de definição e levando a grandes incoerências na prevalência das dificuldades de aprendizagem específicas entre estados e, por vezes, entre os distritos dos estados americanos (Fuchs & Fuchs, 2006; Gresham, Van Der Heyden, & Witt, 2005; Scruggs & Mastropieri, 2002).

Para se ter uma ideia, segundo Martins (2006), o número de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas nos EUA quase duplicou nesse período. Conforme dados do USOE (2000), mais de 2,8 milhões de alunos foram identificados, representando pouco mais da metade de todos os alunos com algum tipo de deficiência (Hallahan & Mercer, 2002).

Diante disso, a utilização da noção da discrepância foram questões a serem investigadas entre os estudiosos, que cogitaram alguns pressupostos para o aumento de alunos identificados com dificuldades de aprendizagem específicas no Período da Turbulência: antes das definições, muitos alunos tinham as suas dificuldades ignoradas; ou, após as definições, muitas crianças poderiam estar a ser mal diagnosticadas (Martins, 2006). Assim, no início do ano de 2000, os profissionais do governo norte americano iniciaram um debate alargado sobre o campo das dificuldades de aprendizagem específicas na procura de modelos de identificação alternativos ao modelo da discrepância. Tal debate culminou em 2004 com a reautoriação da IDEA e, desta forma, com a possibilidade de os Estados utilizarem sistemas de identificação alternativos, nomeadamente o Modelo de Resposta à Intervenção (RTI).

Para uma compreensão da evolução das definições conceituais e operacionais das dificuldades de aprendizagem específicas, apresentei a origem e o desenvolvimento do percurso histórico dessa área do conhecimento, reportando-me, principalmente, ao percurso norte-americano, finalizando com uma indicação do modelo de intervenção multinível RTI, utilizado nos EUA com o propósito de identificar, prevenir e intervir junto de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. Na sequência deste tópico, apresento as definições conceituais e operacionais atuais presentes na IDEA de 2004, caracterizando o modelo RTI.

Definições atuais de dificuldades de aprendizagem específicas

Tendo em vista as questões e críticas relacionadas à abordagem da discrepância e às dificuldades de aprendizagem específicas, foi com a nova reautoriação da IDEA, decretada como PL

108-446, e, conseqüentemente, com a implementação do RTI, que houve uma possibilidade de mudança. O objetivo era contribuir de forma mais eficaz na identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas e na elegibilidade para o atendimento da educação especial (Fuchs & Fuchs, 2006; Martins, 2006; Scruggs & Mastropieri, 2002). Também se organizou um meio de proporcionar uma intervenção educacional o mais cedo possível para todos os alunos em risco de fracasso escolar (Fuchs & Fuchs, 2006; Fuchs & Vaughn, 2012; Gresham, Van Der Heyden, & Witt, 2005).

Portanto, com o objetivo de contribuir de forma mais eficaz na identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas e na elegibilidade para o atendimento da educação especial, foi decretada a PL 108-446. A referida PL foi assinada pelo então presidente dos EUA, George W. Bush, no dia 3 de dezembro de 2004, sendo o modelo RTI integrado na política dos 50 estados dos EUA (Fuchs & Fuchs, 2006; Martins, 2006; Scruggs & Mastropieri, 2002).

De acordo com Martins (2006), com a PL 108-446, a definição conceitual não foi alterada, mas “as regulamentações propostas a esta lei, trouxeram alterações ao nível do modelo utilizado para a determinação da elegibilidade para a educação especial dos alunos com dificuldades de aprendizagem” (p.136). Ou seja, essa lei não exige nem elimina o uso da abordagem de discrepância para a identificação de crianças com dificuldades de aprendizagem específicas, e sim permite, mas sem exigir, que os distritos escolares adotem a abordagem do RTI para identificar alunos com dificuldades de aprendizagem específicas (Fuchs & Fuchs, 2006; Gresham, Van Der Heyden, & Witt, 2005). A este respeito as recomendações indicam que os critérios de identificação adotados pelo Estado a) “Podem proibir o uso de uma discrepância severa entre a capacidade intelectual e a realização para se determinar se uma criança tem ou não dificuldades de aprendizagem específicas”; b) “Podem não requerer o uso de uma discrepância severa entre a capacidade intelectual e a realização para se determinar se uma criança tem ou não dificuldades de aprendizagem específicas”; c) “Devem permitir o uso de um processo que determine se a criança responde a uma intervenção científica e empiricamente válida, como parte do processo de avaliação”; e d) “Devem permitir o uso de outros procedimentos alternativos que sejam científica e empiricamente válidos, para se determinar se a criança tem ou não dificuldades de aprendizagem específicas” (USOE, 2005, p. 35864).

Além dessa alteração sobre a abordagem da discrepância, os distritos puderam destinar 15% das verbas da educação especial para financiar o início das atividades de intervenção, tendo com isso beneficiado um maior número de crianças identificadas e de tipos de serviços educacionais prestados (Fuchs & Fuchs, 2006).

Sobre o RTI e a noção de discrepância, Martins (2006), com base nos estudos de Gresham (2002), considerou que este autor é da opinião de que também há essa noção no modelo, mas com outra compreensão, sendo a discrepância determinada

pela diferença existente entre o nível de realização do aluno antes e após a intervenção. Considerando que o objectivo de qualquer acção educativa é originar uma discrepância entre o nível de realização inicial e final, uma falha na sua ocorrência, dentro de um limite razoável de tempo, pode ser vista como evidência da existência de dificuldades de aprendizagem. (Martins, 2006, p.106)

Para ser identificada a discrepância entre os níveis de realização inicial e final, a monitorização dos progressos dos alunos em resposta à intervenção é um aspecto fundamental, sendo, na última década, foco dos investigadores e vindo a sofrer avanços importantes para implementação do RTI (Fuchs & Vaughn, 2012).

A literatura refere que o modelo típico do RTI é organizado em três a quatro níveis de avaliação e intervenção de apoio, os quais variam em intensidade (Fuchs & Fuchs, 2006; Reutebuch, 2008; Speece et al., 2011). Portanto, os níveis do RTI são percebidos de formas diferentes.

Conforme esclarecem Fuchs e Fuchs (2006), alguns investigadores veem os níveis do RTI como a substituição para a avaliação abrangente, agora oferecida a todas as crianças com suspeita de dificuldades de aprendizagem específicas, sendo um meio de prevenção. Outros os veem como uma componente de uma avaliação mais abrangente e tradicional, sendo principalmente um processo de identificação e classificação das dificuldades de aprendizagem específicas.

Portanto, os dois grupos identificados diferem na compreensão do modelo e, conseqüentemente, da sua forma de organização em três ou quatro níveis. O grupo que considera o RTI como um meio de prevenção advoga por mais níveis; o grupo que considera o RTI como um procedimento de identificação e de classificação defende menos níveis (Fuchs & Fuchs, 2006).

Para a compreensão desse processo, apresento os três níveis do modelo, tendo por base o guia para a implementação do RTI da *Division of Curriculum* do estado do Texas (*Texas Education Agency*, 2008), e as sugestões de outros autores que investigam o modelo RTI.

Primeiro nível de apoio (nível I): Prevenção primária

O primeiro nível de apoio (nível I) é considerado a base fundamental do modelo e centra-se na prevenção primária, a qual se fundamenta em estratégias baseadas na investigação que eliminem

probabilidades de um ensino ineficaz que possa acarretar progressos inadequados aos alunos desde o início das aprendizagens escolares (Hughes & Dexter, 2011).

Esse nível de apoio prevê uma identificação precisa dos alunos que estão a apresentar problemas no processo de aprendizagem; também prevê intervenções que proporcionem melhorias na leitura a todo o grupo da sala de aula e/ou atividades de aprendizagem diferenciadas para atender às necessidades individuais dos alunos em outra área acadêmica (por exemplo, na escrita, na matemática) ou de comportamento (Fuchs & Vaughn, 2012). Para a *Texas Education Agency* (2008), se mais de 10% dos alunos de uma turma da classe regular apresentar problemas no processo de aprendizagem em uma área específica, a escola primeiramente deverá desenvolver estratégias para ajudar a todos os alunos da turma, antes de serem desenvolvidos apoios individuais.

Para uma identificação precisa dos alunos que estão a apresentar problemas no processo de aprendizagem, as escolas que implementam o RTI devem efetuar uma triagem universal para todos os alunos, a qual é normalmente realizada três vezes por ano letivo (Jenkins, 2003). A triagem consiste em avaliações breves (em média, dez minutos), com foco em capacidades-alvo, tais como, leitura, escrita e matemática (por exemplo, no caso da leitura, avalia-se a consciência fonológica), que são altamente preditivas de resultados futuros para as dificuldades de aprendizagem específicas; as avaliações são aplicadas no final de um tempo relativamente curto em sala de aula, por exemplo, em um período de oito semanas (Fuchs & Fuchs, 2006; Hughes & Dexter, 2011; Jenkins, 2003). Tratando-se de um rastreamento previsto para determinar o nível atual de desempenho de todos os alunos, estes, de acordo com Martins (2011), “não são avaliados para elegibilidade, nem existem critérios para participarem nestas intervenções; eles estão envolvidos pelo facto de frequentarem um estabelecimento de ensino” (p. 36). Portanto, a triagem universal com todos os alunos é o primeiro passo a ser dado pela escola que decide implementar o RTI.

Em relação às medidas universais para a triagem, Hughes e Dexter (2011) comentam que o NCRI¹⁴ analisou ferramentas de rastreio e avaliou o nível de evidências em vários domínios importantes (como a classificação, a precisão, a confiabilidade, a validade e a eficácia). Assim, amparado em investigações, o NCRI fornece recursos para auxiliar os profissionais na seleção dos instrumentos para a triagem.

Quanto à triagem universal, Speece et al. (2011) veem duas características essenciais: a eficácia e a validade. No que diz respeito à eficácia, para avaliar todas as crianças, a triagem deve ser rápida e fácil de administrar, uma vez que o tempo de instrução é precioso nesse processo (Speece et

¹⁴ Site: www.rti4success.org

al., 2011). Também para Margolis (2012), os instrumentos de avaliação devem ser rápidos, fáceis de administrar e de interpretar corretamente, pois, se a seleção for demorada, complicada e trabalhosa, poderá atrasar a instrução e causar problemas de interpretação.

Sobre a validade, Speece et al. (2011) consideram que a triagem universal deve medir as variáveis críticas e a alta precisão de classificação, sendo que esta última ocorre quando a triagem identifica a maioria das crianças que acabariam por apresentar um problema de leitura, ou seja, os casos verdadeiros positivos. No entanto, há erros de classificação que trabalham contra a precisão, resultando em casos falsos positivos e casos falsos negativos (Speece et al., 2011). Os casos falsos positivos são os alunos considerados em situação de risco para as dificuldades de aprendizagem específicas que, na verdade, não o são. Os falsos negativos são alunos não considerados em risco para as dificuldades de aprendizagens específicas no decorrer das triagens, mas que apresentam um mau desempenho futuro em uma determinada área acadêmica (Jenkins, 2003). Os casos de alunos identificados como falsos positivos ou falsos negativos, Margolis (2012) diz que decorrem de uma medida de triagem de baixa confiabilidade e validade, levando a identificações incorretas das necessidades e realizações acadêmicas de muitos alunos, o que vem a prejudicá-los no seu processo acadêmico.

Portanto, após a triagem e a identificação dos alunos que estão a apresentar problemas no processo de aprendizagem, começa a ser realizado o monitoramento da capacidade de resposta e progressos desses alunos com a intervenção, devendo ocorrer em um período predeterminado pelo programa do RTI e definido pela equipe da escola; pode ser em períodos mensais, quinzenais ou semanais, a depender do nível da intervenção (Fuchs & Fuchs, 2006). Em relação ao nível I, Hughes e Dexter (2011) estimam que, na triagem, aproximadamente 25% de crianças são identificadas em situação de risco e necessitam de um monitoramento mensal.

Grande parte da avaliação do RTI dá-se por meio do monitoramento do progresso do aluno, um tipo de avaliação dinâmica por determinar progressivamente a necessidade de organizar instruções mais ou menos intensas, conforme a capacidade de resposta do aluno frente às intervenções (Fuchs & Fuchs, 2006; Hughes & Dexter, 2011).

O monitoramento do progresso do aluno pode ser feito usando-se uma variedade de métodos. A esse respeito, Hughes e Dexter (2011) dizem que uma série de medidas de monitoramento dos progressos foi revista pelo NCRI e pelo *National Center for Student Progress Monitoring*, foi constatado que muitos métodos variam consideravelmente em termos de confiabilidade, validade e outras normas fundamentais do monitoramento do progresso do aluno. Para Hughes e Dexter (2011), uma

abordagem que inclui as medidas mais bem suportadas na base das investigações sobre o monitoramento do progresso do aluno é a *curriculum-based measurement* (CBM). Essa abordagem é uma forma específica de monitoramento do progresso do aluno e também se destina a melhorar os programas educacionais (Deno, 1992, 2003).

O CBM pode ser usado com todos os alunos para determinar se eles estão se beneficiando do ensino na sala de aula e também com os alunos que apresentam problemas de aprendizagem, dado que pode servir de referência para melhorar os programas educacionais (Deno, 2003; Hughes & Dexter, 2011). Desse modo, monitorar o progresso pode ser compreendido igualmente como avaliação formativa, pois os professores utilizam os dados para tomar decisões educativas sobre o ensino, tais como, se há necessidade de mudar os currículos, os materiais e os procedimentos educativos, bem como sobre a duração, a frequência e a quantidade de tempo disponível para as intervenções (Fuchs & Fuchs, 2006; Reutebuch, 2008). O monitoramento do progresso também gera informações que colaboram com os professores quanto às classificações e tomadas de decisões condizentes com o modelo RTI, por exemplo, passar um aluno do nível I para o nível II (Fuchs & Fuchs, 2006).

Para as intervenções no nível de prevenção primária, os professores usam instruções consideradas de alta qualidade na classe principal, em que cerca de 80% ou mais dos alunos são bem-sucedidos (*Texas Education Agency, 2008*). No entanto, de acordo com a NCRI (2010), a intervenção nesse nível pode ser implementada por outros profissionais que não o professor de turma que receberam formação própria sobre o RTI, tais como: educadores de infância e professores de disciplinas específicas. Para assumir a supervisão da implementação do modelo, a escola deverá ter um professor, não necessariamente um professor especializado em educação especial.

Investigações sugerem que o ensino em sala de aula, quando bem implementado e eficaz, é preponderante na redução do número de alunos com problemas de aprendizagem, bem como na promoção de resultados positivos para aqueles com dificuldades de aprendizagem específicas. Com isso, é reduzido o número de alunos que necessitam de intervenção inicial e encaminhamentos para o atendimento da educação especial (Fuchs & Vaughn, 2012; Gresham, Van Der Heyden, & Witt, 2005; Torgesen, 2009).

Contudo, sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas e o nível de prevenção primária, Hallahan et al. (2005) evidenciam que alguns casos vão surgir, porém, com as intervenções, os casos poderão diminuir de severidade, sendo um equívoco pensar que se reduzirão na totalidade. Assim sendo, aqueles alunos que não responderam positivamente à prevenção primária receberão o apoio correspondente ao nível II, que apresento a seguir.

Segundo nível de apoio (nível II): Prevenção secundária

O segundo nível de apoio (nível II) de prevenção secundária normalmente refere-se à instrução adicional fornecida aos alunos que não atenderam às expectativas do ano escolar que frequentam, ou seja, que não responderam à prevenção primária e que não conseguiram ter as suas dificuldades suprimidas (Fuchs & Vaughn, 2012; Kauffman & Hallahan, 2005; Martins, 2011).

Nesse nível de apoio, além do ensino na classe regular, é conferido aos alunos um atendimento adicional de forma individual ou em pequenos grupos (geralmente, menos de seis alunos). As intervenções, mais sistemáticas e focalizadas, ocorrem de três a cinco dias por semana, com duração de 30 a 40 minutos (Fuchs & Vaughn, 2012; Hallahan et al., 2005; *Texas Education Agency*, 2008). O atendimento adicional geralmente é oferecido por 12 semanas, ou até 20 semanas, dependendo das necessidades educativas de cada aluno; em casos específicos, poderá ser estendido até um ano letivo. O monitoramento do progresso do aluno deverá seguir as decisões da equipe interdisciplinar (NCRI, 2010; Texas Education Agency, 2008).

A intervenção nesse nível poderá ser efetuada por vários profissionais da escola que tenham formação no modelo, tais como: professor da classe regular, professor de educação especial, professor de apoio na área necessária ou outro profissional capacitado para desenvolver o programa (Fuchs & Vaughn, 2012; NCRI, 2010; Texas Education Agency, 2008). Para Hallahan et al. (2005), quando a intervenção na sala de aula é feita por um professor de educação especial com alunos já identificados e com outros ainda não identificados, mas que mostram alguns sinais de problemas de aprendizagem em nível acadêmico, o professor estará a fazer prevenção secundária.

Os programas desenvolvidos com os alunos são baseados em estratégias validadas pela investigação e organizados em procedimentos planeados e implementados para complementar, aprimorar e apoiar as atividades implementadas no nível I, bem como para focar nas capacidades e dificuldades específicas que os alunos apresentam em uma determinada área acadêmica, por exemplo, resolver problemas de matemática ou compreensão de leitura (Fuchs & Vaughn, 2012; Texas Education Agency, 2008). Para a Texas Education Agency (2008), cerca de 10 a 15% dos alunos são atendidos no nível II, diferindo do que apontam Hughes e Dexter (2011), que consideram haver de 10 a 20% de alunos que precisam de uma intervenção especializada correspondente a esse nível e de um monitoramento do progresso semanal.

Com bases empíricas e à luz das evidências, os investigadores Compton et al. e Vaughn e Fletcher, citados por Fuchs e Vaughn (2012), consideram que nem todos os alunos precisam passar

pelo nível II para determinar a colocação no nível III, pois alguns alunos manifestam desde cedo dificuldades significativas de aprendizagem que exigem uma intervenção imediata e mais intensa do que é possível no nível II.

Outra situação focalizada por Fuchs e Vaughn (2012) é a dos alunos cujo progresso no nível II é real, mas lento, de modo que necessitarão do nível II por anos, podendo sair beneficiados se mais cedo passarem para a intervenção intensiva do nível III, criando-se uma melhor oportunidade de ensino que atenda às suas necessidades específicas (Fuchs & Vaughn, 2012). Portanto, de acordo com o posicionamento dos autores, a passagem entre os níveis não é rígida, no sentido obrigatório do nível I ao II para chegar ao nível III, ou seja, a entrada e a saída dos níveis vão depender, principalmente, das respostas dos alunos às intervenções educativas.

Terceiro nível de apoio (nível III): Prevenção terciária

O terceiro nível de apoio (nível III) centra-se na prevenção terciária e destina-se aos alunos que não tenham respondido adequadamente aos níveis I e II. Porém, há situações em que a intervenção começa algum tempo depois de se terem desenvolvido as dificuldades de aprendizagem específicas, e o aluno passa diretamente à prevenção terciária sem ter passado pelos níveis I e II previstos no RTI (Hallahan et al., 2005).

O nível III do RTI é considerado o mais intensivo do modelo. As sessões de intervenção são mais longas e frequentes, e o grupo de alunos é menor do que o grupo de nível II, podendo-se também organizar as sessões de forma individual, além da instrução na turma principal, que corresponde aos níveis anteriores do modelo (Hallahan et al., 2005; Kauffman & Hallahan, 2005; *Texas Education Agency*, 2008). Portanto, o objetivo do nível III, da prevenção terciária, é evitar que os efeitos de uma dificuldade de aprendizagem em uma área específica se estendam para outras áreas do funcionamento do aluno (Hallahan et al., 2005; Kauffman & Hallahan, 2005). A prevenção terciária vem atender às necessidades específicas de cerca de 5 a 10% dos alunos (Hughes & Dexter, 2011; *Texas Education Agency*, 2008).

Poderão atuar nesse nível o professor de turma, o professor de educação especial ou um profissional externo com formação no RTI (NCRI, 2010). Esses profissionais devem continuamente monitorizar o progresso do aluno, com frequência semanal, e, se necessário for, modificar as componentes do programa de intervenção de cada aluno, prevendo adaptações curriculares e trabalho em colaboração com a equipe interdisciplinar para o desenvolvimento de um programa de instrução mais individualizado e eficaz (Hallahan et al., 2005; *Texas Education Agency*, 2008). Porém, se o aluno

com a intervenção mais individualizada e específica não atingir os níveis de aprendizagem estabelecidos para o seu ano de escolaridade em decorrência da sua dificuldade de aprendizagem específica, ele será atendido pelos serviços de educação especial e continuará a receber a intervenção no nível III (Hallahan et al., 2005; *Texas Education Agency*, 2008).

Quanto ao referenciamento para a educação especial, Martins (2011) comenta que “são os alunos considerados neste nível que os investigadores consideram serem crianças com DAE e que por isso requerem serviços de educação especial, bem como, a elaboração de Planos Educativos Individualizados” (p.37). Hughes e Dexter (2011) estimam que, com a implementação do RTI, de 2% a 7% dos alunos são referenciados para os serviços de educação especial.

O RTI estrutura-se, portanto, em níveis de intervenção; pela sua forma de triagem, monitoramento e intervenção, fundamenta-se na ideia de prevenção das dificuldades de aprendizagem específicas. De acordo com Kauffman e Hallahan (2005), as pessoas, em sua maioria, concordam com a ideia da prevenção, mas poucas estão dispostas a desenvolvê-la. Martins (2011) apresenta a explicação dos autores para tal atitude:

Primeiro: porque é necessário utilizar rótulos (se nas práticas de prevenção primária todos os alunos são tratados da mesma forma, na prevenção secundária e terciária tal não acontece). Depois, porque a prevenção requer antecipação, promove o atendimento a um maior número de alunos, a alunos com idades mais baixas, bem como em períodos iniciais do ano lectivo, e implica um maior esforço financeiro e temporal. Por fim, a prevenção aumenta a prevalência de casos no grupo *borderline*. (Martins, 2011, p. 37)

Além dos esforços financeiros e temporais necessários para a implementação do RTI, Fuchs e Vaughn (2012) percebem a necessidade de os professores terem um continuado e sustentado desenvolvimento profissional para que as práticas na sala de aula sejam efetivamente mais eficazes e de alta qualidade, associadas à melhoria da aprendizagem dos alunos.

No entanto, ao contrário do que os defensores do RTI argumentam – que os métodos de ensino de alta qualidade possibilitam que os alunos progridam de forma semelhante, embora não idêntica –, Reynolds (2008) é da posição de que o fato de todos os alunos receberem uma mesma instrução de alta qualidade não vai produzir níveis equivalentes de realização acadêmica para todos. Para o autor, diferentes métodos de ensino e a individualização de qualquer forma de intervenção são necessários para as crianças que não respondem às práticas comuns de ensino na sala de aula, para que assim alcancem níveis educacionais apropriados. Desse modo, fornecer a mesma instrução para todos os alunos e desconsiderar alternativas de ensino em função das características particulares de

cada aluno, tal como acontece no nível I do RTI, não é benéfico para os que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas (Reynolds, 2008).

Para Reynolds (2008), as mudanças para os professores e demais envolvidos na implementação do RTI são inevitáveis pela deslocação de um foco das dificuldades de aprendizagem individuais dos alunos, baseado na discrepância severa entre funcionamento intelectual e realização acadêmica, para um foco na indentificação baseado na discrepância de nível escolar em resposta à intervenção educativa implementada com todos os alunos, sendo a ação educativa que deverá ser de alta qualidade e que indicará a presença de uma dificuldade de aprendizagem. Ainda para Reynolds (2008), não há evidências fundamentadas na investigação de que o professor da educação regular não compreende os métodos de ensino ou não tem conhecimento de como ensinar de forma eficaz. Dessa maneira, segundo o autor, parece ser paradoxal a proposta do modelo de aplicar a prevenção primária a todos os alunos e de tratá-los da mesma forma.

Ao concluir este tópico sobre o RTI, é possível perceber o modo como a sua estrutura de múltiplos níveis está a ser implementada nas escolas norte-americanas. Por muitos investigadores, o RTI é considerado como um modelo de prevenção e identificação eficaz das dificuldades de aprendizagem específicas, mas, por outros, é tido como um modelo que nega o conceito histórico das dificuldades de aprendizagem específicas. Na sequência deste assunto, apresento o percurso português no campo das dificuldades de aprendizagem específicas.

Percurso português no campo das dificuldades de aprendizagem específicas

Quem foi influenciado pelo conceito de dificuldades de aprendizagem específicas, cuja evolução apresentei anteriormente, foram os profissionais que em Portugal ao logo dos anos têm investigado e escrito sobre o tema (Martins, 2006). Conforme o percurso histórico norte-americano referido nesta seção, pode-se pensar que em Portugal esse entendimento das dificuldades de aprendizagem específicas é resultado de mais de muitos anos de estudos de investigadores, educadores e pais, contribuindo para que essa problemática fosse mais bem compreendida e tivesse bons encaminhamentos em termos clínicos, educacionais e socioemocionais (Correia, 2004).

Em Portugal a tradução do termo *learning disabilities*, primeiramente apresentada por Kirk, pôde ser identificada quando Vitor da Fonseca, em 1984, publicou o livro intitulado *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Esse livro foi o primeiro a ser escrito por um autor português que utilizou, na literatura portuguesa, o termo “dificuldades de aprendizagem”, como tradução do termo *learning disabilities* atribuindo ênfase ao conceito sugerido nos EUA desde 1963;

portanto, trata-se de um marco científico no que se refere às dificuldades de aprendizagem em Portugal (Correia, 2004; Cruz, 2011; Martins, 2006). Desde essa época, sobre a definição conceitual das dificuldades de aprendizagem, há uma “confusão de entendimentos em Portugal” (Correia & Martins, 1999, p.5), identificando-se que o termo *dificuldades de aprendizagem* é empregado em dois sentidos, sendo “num sentido mais lato e outro mais restrito” (Correia & Martins, 1999, p.5). No sentido lato, é considerado todo um conjunto de problemas de aprendizagem de ordem temporária ou permanente, podendo ser relacionado aos conceitos de alunos em risco educacional ou NEE (Correia & Martins, 1999). No sentido restrito, ou seja de dificuldades de aprendizagem específicas, refere-se a “uma incapacidade e ou impedimento específico para a aprendizagem numa ou mais áreas académicas, podendo ainda envolver a área emocional” (Correia & Martins, 1999, p.5). Em 1999, para Correia e Martins, poucos profissionais e especialistas de educação consideravam o conceito de dificuldades de aprendizagem no sentido restrito, o mesmo acontecendo nas peças legislativas portuguesas analisadas mais tarde por Correia (2004) e por Martins (2006), nas quais predomina o termo dificuldades de aprendizagem. Nesta análise à legislação identifiquei o uso do termo dificuldades de aprendizagem, o conceito que lhe está associado e a elegibilidade para os serviços de educação especial.

A primeira peça legislativa é o Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto. O documento, no seu preâmbulo, menciona “a evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento de experiências de integração” (p. 4390) e salienta “a crescente responsabilização da escola regular, pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem; abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspetiva de escolas para todos” (Decreto-Lei 319/91, p. 4390). Nesse documento, o termo “dificuldades de aprendizagem” não foi definido, no entanto, conforme Correia (2004), pode estar subentendido para o Ministério da Educação que seja sinónimo de NEE e, dessa forma, ter “um sentido lato, querendo significar problemas de aprendizagem” (Correia, 2004, p.370). A questão de estar implícito e não claramente definido deve-se ao fato de o Decreto-Lei não esclarecer quais são as problemáticas que as NEE englobam (Correia, 2004).

A segunda peça legislativa é o Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, que estabelece, em seu artigo 1º, “os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como a avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional” (p.259). No que diz respeito à educação especial, consta no artigo 10º que é oferecida aos alunos com NEE de carácter permanente, considerando, para efeitos do presente diploma, “os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens,

resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde” (Decreto-Lei 6/2001, p.261). Diante do exposto, constata-se que o termo dificuldades de aprendizagem específicas não foi incluído na definição das NEE, não sendo, portanto, oferecida a modalidade de educação especial para alunos com essa problemática.

A terceira e quarta peças legislativas são o Despacho Normativo n.º1438/2005, de 4 de janeiro, e o Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de outubro, que revogou o anterior. Ambos os despachos incluíram o termo “dificuldades de aprendizagem”, no entanto, não o definiram de forma conceitual e/ou operacional. Em relação ao Despacho Normativo n.º 50/2005, é extensível aos alunos do ensino básico o plano de recuperação; no artigo 1º, “define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos” (p. 6462).

Dos três planos de estratégias considerados no texto do despacho, o plano de recuperação é o que menciona o termo “dificuldades de aprendizagem” ao referir, no artigo 2º, que é aplicável aos “alunos que revelem dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina, área curricular disciplinar ou não disciplinar” (p. 6462). O plano de acompanhamento é aplicado aos “alunos que tenham sido objecto de retenção em resultado da avaliação sumativa final do respectivo ano de escolaridade” (artigo 3º, p. 6462). O plano de desenvolvimento aplica-se a “alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem” (artigo 5º, p. 6463). Dessa forma, de acordo com Martins (2006), pode ser entendido que se aplica à área da sobredotação.

Assim sendo, mesmo que o Despacho Normativo n.º 50/2005, ao tratar do plano de recuperação, tenha mencionado no artigo 2º o termo “dificuldades de aprendizagem”, o conceito e os critérios de operacionalização do referido termo não foram esclarecidos no texto do documento. Essa falta de explicação, para Martins (2006), acabou por resultar em diferentes significados de “dificuldades de aprendizagem”, inclusive podendo designar alunos em situação de risco educacional que, em decorrência de fatores socioeconômicos e socioemocionais desfavoráveis, entre outros, poderão experimentar insucesso escolar (por exemplo, problemas de aprendizagem), caso intervenções não sejam adequadas às suas necessidades (Correia, 2008b, 2008c).

A quinta e última peça legislativa que apresento é o Decreto-Lei Português n.º 3/2008, de 7 de dezembro, que estabelece, em seu artigo 1º, referente ao “objecto e âmbito”, o seguinte:

O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando à criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. (Decreto-Lei 3/2008, p. 155)

Dentre as NEE, o documento menciona um grupo restrito, limitando-se aos alunos com surdez, com cegueira, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo, com multideficiência e com surdo-cegueira. Portanto, o Decreto-Lei n.º 3/2008 não garante os apoios especializados de educação especial para todos os alunos com NEE, sendo restritivo e discriminatório ao limitar o atendimento a algumas das categorias do espectro das NEE (Correia et al., 2014).

O que pode ser considerado como possibilidade de atendimento da educação especial aos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas encontra-se no Capítulo II, artigo 5.º: “pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades” (p.156). Assim, é nesse artigo que poderá estar subentendida a possibilidade da referenciação para os alunos com NEE e, nomeadamente, com dificuldades de aprendizagem específicas.

Correia (2008d) considera que as práticas pedagógicas portuguesas para os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas devem ser reexaminadas pelas seguintes razões:

O peso da negligência e da burocracia, traduzido num insucesso escolar marcante, que leva, na maioria dos casos, os alunos com DAE ao abandono escolar; e a incompreensão de um modelo de atendimento eficaz que permita aos alunos com NEE, designadamente aos alunos com DAE, aspirar a uma igualdade de oportunidades em ambientes que lhes ofereçam segurança, acesso às aprendizagens, de acordo com as suas características e necessidades, e que promovam situações de confiança, criadas por professores e pais, rumo a uma cidadania plena. (p.56)

Desse modo, considera-se que a legislação educacional portuguesa e os documentos veiculados pelo Ministério da Educação, bem como as práticas pedagógicas portuguesas, não contemplam um processo que permita responder adequadamente às necessidades educativas dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas (Correia, 2008b, 2008d; Martins, 2006; Rodrigues, 2010).

Esse entendimento da legislação portuguesa é o contrário do que as investigações apontam sobre as dificuldades de aprendizagem específicas. Segundo Correia (2008d), “as DAE, em geral, são

entendidas como uma problemática receptora de serviços de educação especial, tendo os alunos que as apresentem direito a programações educacionais individualizadas que reflectam as suas características e necessidades” (p.36). As programações educacionais individualizadas, na maioria dos casos, exigem a intervenção dos serviços de apoios especializados de educação especial para que as necessidades académicas e socioemocionais dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas possam vir a ser atenuadas (Correia, 2004). Do contrário, se os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas não receberem o apoio dos serviços de educação especial que lhes são necessários, então, é previsível que continuem a fracassar nas aprendizagens escolares (Kauffman & Hallahan, 2005).

A categoria das dificuldades de aprendizagem específicas é uma das várias condições específicas incluídas no conceito de NEE. Segundo Correia (2004, 2008d), deve-se ter clareza de que se trata de uma categoria particular que não deve ser confundida no sentido lato dos problemas de aprendizagem, pois “as DAE constituem-se numa categoria cujas características e necessidades diferem das de qualquer outra condição inserida no espectro das necessidades educativas especiais”(Correia, 2008d, p. 51). Essas diferenças devem-se a determinadas características que podem ser percebidas desde a origem do percurso histórico dessa área do conhecimento.

Correia (2004) considera que não há um entendimento do conceito em Portugal e propõe uma definição portuguesa das dificuldades de aprendizagem específicas (Correia, 2004, 2008b, 2008d). Esta definição de dificuldades de aprendizagem específicas proposta por Correia (2008d, 2017c) foi idealizada após uma vasta análise das várias definições estrangeiras das dificuldades de aprendizagem descritas, principalmente, na literatura norte-americana, conforme apresentadas anteriormente. Correia (2008) criou um conceito que envolve as características de maior consenso presentes nas definições de alguns especialistas e associações e ainda incluiu o termo “específicas”, com o propósito de “singularizar e, simultaneamente, afastar a confusão que se instalou no nosso país” (Correia, 2008d, p.46) com o uso do termo dificuldades de aprendizagem. A definição de dificuldades de aprendizagem específicas proposta por Correia (2008d) diz o seguinte:

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime – tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes

ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente. (pp. 46-47)

A referida definição apresenta um cariz educacional e enquadra-se “nos parâmetros considerados nas definições estrangeiras mais importantes” (Correia, 2008d, p.47). Esta definição divulgada pela literatura científica em Portugal, em artigos e livros científicos (ver Correia, 2007b e Correia, 2008d) é considerada no contexto do MAD para a identificação e para a melhor compreensão das características dos alunos com dificuldades de aprendizagem especificasem geral e com dificuldades de aprendizagem especificasna leitura (dislexia) em particular.

Parâmetros que constam na definição de dificuldades de aprendizagem específicas

Procurando integrar o que foi apresentado anteriormente relativamente à terminologia e à evolução das definições, consideram-se agoraos parâmetrosque constam na definição portuguesa de Correia (2007b, 2008d, 2017c), nas definições da legislação norte-americana e no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais¹⁵(DSM-5), organizado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), a saber: origem neurobiológica; condição vitalícia; comportamento socioemocional; problemas numa ou mais áreas académicas, envolvimento processual e padrão desigual de desenvolvimento; discrepância académica; e, exclusão de outras causas. Por fim abordo a prevalência deste tipo de NEE.

Origem neurobiológica. Um dos parâmetros da definição de Correia (2007b, 2008d, 2017c) refere-se a “origem neurobiológica” das dificuldades de aprendizagem específicas, tendo em conta no seu conceito que “as dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime” (Correia, 2008d, p. 46). Assim, pode-se considerar que cada vez há mais evidências de que as dificuldades de aprendizagem específicas possuem como base alguma desordem neurobiológica, com aspectos genéticos associados (Altreider, 2016; Artigas-Pallarés, 2009; Correia, 2004, 2008d, 2017c; Corso, 2018; Fonseca, 2009; Moojen & França, 2016; Navas, 2013; Ohlweiler, 2016; Rotta & Pedroso, 2016; Siqueira et al., 2015). No entanto, não há marcadores biológicos conhecidos, mas há o reconhecimento da presença de alterações circunscritas no processamento cognitivo e na estrutura e funcionamento cerebral (APA, 2014; Moojen & França, 2016; Mousinho & Navas, 2016; Siqueira et al., 2015).

¹⁵Sempre que cito o DSM-5 utilizo o termo transtorno específico da aprendizagem, que considero sinónimo de dificuldades de aprendizagem específicas.

Conforme o DSM-5, a origem dos transtornos específicos da aprendizagem “inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão” (APA, 2014, p.68). Sobre os fatores ambientais que aumentam o risco de transtorno específico da aprendizagem, consideram-se a prematuridade, peso muito baixo ao nascer e exposição pré-natal à nicotina (APA, 2014). Quanto aos fatores genéticos, o manual é do parecer de que, como grupo, há diferenças genéticas, mas “parece agregar-se em famílias, particularmente quando afeta a leitura, a matemática e a ortografia” (APA, 2014, p.72).

No caso de parentes de primeiro grau de indivíduos com transtorno específico da aprendizagem da leitura ou da matemática, o risco relativo de terem algum desses transtornos é de quatro a oito vezes e de cinco a dez vezes mais alto, em comparação com aqueles que não o apresentam (APA, 2014). Outro aspecto considerado no DSM-5 é o da combinação dos fatores genéticos e ambientais, tendo em vista casos de históricos familiares de dislexia e de dificuldades de alfabetização e a possibilidade de os descendentes terem problemas de alfabetização ou transtorno específico da aprendizagem (APA, 2014).

Diante do exposto, pode-se concluir que os transtornos específicos da aprendizagem, de modo geral, e a dislexia, em particular, têm origem neurobiológica, incluindo uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais, bem como a complexa inter-relação entre o cérebro e o ambiente durante o desenvolvimento, sendo “a base das anormalidades no nível cognitivo as quais são associadas com as manifestações comportamentais” (APA, 2014, p.68).

No caso de dislexia, investigadores têm utilizado fontes diferentes de estudo para identificar nos indivíduos as áreas cerebrais alteradas. Os estudos são definidos como estruturais *postmortem* e estudos estruturais e funcionais *in vivo*. Como exemplos, podem ser citados os estudos estruturais e funcionais de estruturas cerebrais do planum temporal, do córtex visual e pré-frontal, do corpo caloso, do girus angular, da área de Broca, do lóbulo temporal e da área de Wernick (Cruz, 2009; Fonseca, 1995; Hallahan, Kauffman et al., 1999; Lerner, 2000; Hallahan & Mercer, 2002). Segundo Hallahan e Kauffman (2003), estudos demonstram que as quatro últimas áreas mencionadas estão associadas às dificuldades de leitura e, especificamente, à dislexia. Em complemento, têm sido efetuados estudos que demonstram um elevado grau de relação entre hereditariedade, dificuldades de leitura e desordens de linguagem (Altreider, 2016; Corso, 2018; Moojen & França, 2016; Rotta & Pedroso, 2016; Wood & Grigorenko 2001, citados em Hallahan & Mock, 2003).

Os estudos revistos por Richards (2001) comprovam que existem diferenças estatisticamente significativas entre os indivíduos com dislexia e sem dislexia no modo como o cérebro de ambos é ativado em tarefas específicas de leitura e/ou de escrita. Muitas das investigações envolveram o estudo de aspectos relacionados à dominância cerebral em adultos e crianças com dislexia (Cruz, 2009; Fonseca, 1995; Hallahan, Kauffman et al., 1999; Lerner, 2000; Hallahan & Mercer, 2002). Para Dehaene (2012) e Moojen e França (2016), as investigações reconhecem que a dislexia resulta de anomalias anatômicas do lobo temporal, confirmando-se, a partir dessa evidência, a predisposição genética para a dislexia.

Especificamente em relação às investigações atuais da origem da dislexia, Catts e McIlraith (2015) e Corso (2018) consideram que os modelos de déficits únicos estão sendo substituídos por modelos causais multifatoriais, a fim de esclarecer melhor a complexidade do conjunto dos sintomas e a base genética desse transtorno. Ou seja, os modelos multifatoriais visam a analisar as causas da dislexia, considerando que, para a sua origem, o risco genético interage com o risco ambiental (Corso, 2018).

Condição vitalícia. Outro parâmetro da definição de Correia (2007b, 2008d, 2017c) tem relação com a “condição vitalícia”, que, por ser intrínseca ao indivíduo, não desaparece com a idade, sendo, para a maioria dos indivíduos, uma condição para toda a vida. Em complemento, no DSM-5, os transtornos específicos da aprendizagem são igualmente persistentes, definindo-se persistência como “um limitado progresso na aprendizagem (i.e., ausência de evidências de que o indivíduo está alcançando o mesmo nível dos colegas) durante pelo menos seis meses apesar de ter sido proporcionada ajuda adicional em casa ou na escola” (APA, 2014, p.68).

No que tange às intervenções orientadas às dificuldades de aprendizagem, Moojen e França (2016), Mousinho e Navas (2016) e Siqueira et al. (2015) evidenciam que o DSM-5 apresenta uma novidade em relação às versões anteriores, tendo a inclusão do modelo RTI como uma proposta de intervenção eficaz e cientificamente embasada para a confirmação ou não da hipótese diagnóstica para os transtornos específicos da aprendizagem, devendo haver pelo menos seis meses de intervenção. Para Mousinho e Navas (2016), a proposta de implementar o RTI decorre de haver “muitas variáveis ambientais, que podem promover um falso positivo para um diagnóstico (no caso, de dislexia), a evolução no período de 6 meses de intervenção ou a rapidez e o modo de resposta podem ser aspectos decisivos para confirmar ou não o diagnóstico” (p.39). Portanto, se a criança não responder à

intervenção dirigida (RTI) nesse período, poderá ser confirmado o diagnóstico do transtorno específico da aprendizagem.

No DSM-5, o transtorno específico da aprendizagem distingue-se devido a fatores externos, uma vez que as dificuldades de aprendizagem persistem na presença de oportunidade educacional adequada, exposição à mesma educação escolar que o grupo de colegas e competência no idioma da educação escolar, ainda quando este é diferente da língua materna do indivíduo (APA, 2014).

Importante referir que, no transtorno específico da aprendizagem, há diferenciados níveis de dificuldades, tidos como leve, moderado e grave (APA, 2014). Os níveis de severidade correspondem, de acordo com Mousinho e Navas (2016), “ao grau de impacto na vida diária e à quantidade de adaptações educacionais necessárias” (p. 44). Todavia, as autoras esclarecem que essa classificação para o indivíduo “não é determinante, pois ele pode necessitar cada vez menos adaptações, que é o objetivo central de uma intervenção eficaz, migrando em direção a um quadro cada vez mais leve, com menos prejuízo na vida escolar e profissional” (Mousinho & Navas, 2016, p.44). Portanto, pensando-se além dos aspectos biológicos, “as questões ambientais têm uma interferência importante na evolução do quadro, tanto nos aspectos clínicos quanto nos educacionais” (Mousinho & Navas, 2016, p.44).

Portanto, embora a evolução do quadro possa sofrer alterações com o passar dos anos, à medida que o indivíduo aprender a lidar com as suas dificuldades de aprendizagem e receber uma intervenção eficaz, as dificuldades de aprendizagem específicas não são transitórias, sendo reais, permanentes e, portanto, vitalícias (Altreider, 2016; APA, 2014; Artigas-Pallarés, 2009; Correia, 2004, 2007b, 2008d; Gerber, 2001; Hallahan, Kauffman et al., 1999; Hallahan, Lloyd et al., 2005; Kavale, 1988; Martins, 2006, 2011; Moojen & França, 2016; Navas, 2013; Rotta & Pedroso, 2016; Siqueira et al., 2015). Sobre as consequências negativas e o impacto na vida adulta, Hallahan et al. (2005) e Catts e McIlraith (2015) consideram que as dificuldades de aprendizagem específicas estão associadas a taxas elevadas de abandono escolar, insucesso escolar, problemas psicossociais, delinquência juvenil, oportunidades de emprego limitadas ou não qualificadas e dependência de terceiros.

Comportamento socioemocional. Em relação ao impacto das dificuldades de aprendizagem específicas no indivíduo, na compreensão de Correia (2004, 2007b, 2008d, 2017c), as desordens neurobiológicas e, conseqüentemente, as alterações na estrutura e funcionamento cerebral podem afetar um ou mais dos processos relacionados com a aprendizagem – processos cognitivos, de linguagem, acadêmicos e socioemocionais. Portanto, um dos parâmetros da sua definição diz respeito ao “comportamento socioemocional”, ao considerar que as dificuldades de aprendizagem específicas

“podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente” (Correia, 2008d, p. 47). No DSM-5, do mesmo modo, os transtornos específicos da aprendizagem são caracterizados por problemas relacionados com a aprendizagem que acarretam prejuízo no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional (APA, 2014).

A explicação para esse critério fundamenta-se na ideia de que, embora muitos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas não apresentem problemas na competência social, em vários casos, sua socialização pode ser afetada nos âmbitos familiar, escolar e profissional, entre outros contextos sociais (Correia, 2007b, 2008d, 2017c).

Problemas numa ou mais áreas acadêmicas, envolvimento processual e padrão desigual de desenvolvimento. Correia (2007b, 2008d, 2017c) considera que as dificuldades de aprendizagem específicas podem “manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivo” (Correia, 2008d, p. 46). A explicação para esse parâmetro seria uma possível existência de relação entre a qualidade do funcionamento dos processos cognitivos, que envolvem o processamento da informação, e a qualidade das aprendizagens. Tal relação pode ser explicada pela presença de alterações no processamento cognitivo e na estrutura e funcionamento cerebral em indivíduos com dificuldades de aprendizagens específicas (APA, 2014; Correia, 2007b, 2008d, 2017c; Moojen & França, 2016; Rotta & Pedroso, 2016).

As alterações no funcionamento do cérebro em indivíduos com dificuldades de aprendizagem específicas estão relacionadas com a percepção ou com o processamento da informação, pois a forma como a informação é processada pode estar comprometida em termos de recepção (percepção visual e auditiva), integração (processamento fonológico e visuoespacial e constructos como a atenção e a memória) e expressão da informação, que pode ser por palavras (linguagem) ou escrita (motora) (Correia, 2008d, 2017c; Corso, 2018; Moojen & França, 2016; Rotta & Pedroso, 2016).

No que se refere ao padrão desigual de desenvolvimento, o DSM-5 aponta que o transtorno específico da aprendizagem é regularmente precedido, mas não de forma igual, por atrasos que podem ser identificados desde os anos pré-escolares, tais como: atrasos na atenção, na linguagem ou nas habilidades motoras (APA, 2014). Contudo, os problemas em uma ou mais áreas acadêmicas “iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo” (APA, 2014, p. 67).

Discrepância acadêmica. Outro parâmetro do conceito de dificuldades de aprendizagem específicas diz respeito ao fator de “discrepância acadêmica” (Correia, 2007b, 2008d). A justificação para que se mantenha essa noção na sua definição é que, dessa forma, poderá haver uma melhor identificação, pois o indivíduo com dificuldades de aprendizagem específicas apresenta um potencial intelectual (inteligência) geralmente médio ou acima da média, no entanto, revela dificuldades inesperadas em vários tipos de aprendizagem (Correia, 2007b, 2008d, 2017c; Fonseca, 2009; Moojen & França, 2016; Rotta & Pedroso, 2016). Em vista disso, mesmo sendo um assunto de discordância entre investigadores da área, a noção da discrepância entre funcionamento intelectual e desempenho (realização acadêmica do aluno) foi mantida na definição por sua relevância para o diagnóstico diferencial, pois as dificuldades para aprender devem exceder as comumente associadas à dificuldade intelectual (Correia, 2004, 2008d, 2017c). Portanto, as dificuldades de aprendizagem específicas ocorrem na presença de níveis normais de funcionamento intelectual, não sendo atribuíveis a dificuldade intelectual ou atraso global no desenvolvimento; no entanto, os indivíduos apresentam insucesso acadêmico inesperado (Correia, 2007b, 2008d, 2017c).

O DSM-5 igualmente considera que o transtorno específico da aprendizagem é identificado em indivíduos com níveis normais de funcionamento intelectual (geralmente estimado por escore de QI superior acerca de 70 e com mais ou menos cinco pontos de margem de erro de medida), inclusive podendo ser identificado em indivíduos intelectualmente talentosos (APA, 2014).

Sobre o fator de discrepância acadêmica entre o desempenho nas habilidades acadêmicas e o funcionamento intelectual, tal critério diagnóstico foi eliminado no DSM-5 após décadas de utilização, com a justificativa de que “os dados psicométricos foram considerados insuficientes” (Mousinho & Navas, 2016, p.42). No entanto, o critério de exclusão para a dificuldade intelectual foi mantido (Mousinho & Navas, 2016; Siqueira et al., 2015).

Portanto, o DSM-5 eliminou o critério de discrepância entre o desempenho nas habilidades acadêmicas e o funcionamento intelectual e passou a incluir a discrepância entre as habilidades acadêmicas afetadas, que deverão estar substancial e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo, causando, assim, “interferência significativa no desempenho acadêmico ou profissional ou nas atividades cotidianas, confirmada por meio de medidas de desempenho padronizadas administradas individualmente e por avaliação clínica abrangente” (APA, 2014, pp.66-67). As habilidades acadêmicas afetadas não podem ser justificadas pela dificuldade intelectual ou atraso global do desenvolvimento (APA, 2014; Moojen & França, 2016; Mousinho & Navas, 2016; Siqueira et al., 2015).

Sobre o limiar para especificar o que vêm a ser “habilidades acadêmicas afetadas abaixo do esperado para a idade cronológica”, o DSM-5 sugere “um limiar entre 1,0 e 2,5 abaixo da média populacional para a idade, desde que exista convergência de evidências de dificuldades de aprendizagem entre avaliação clínica, resultados de testes, história familiar, história acadêmica e relatórios escolares” (APA, 2014, p.69). Em complemento, entende-se que “não há ponto de corte natural que possa ser usado para diferenciar indivíduos com ou sem transtorno específico da aprendizagem” (APA, 2014, p.69). Essa consideração deve-se ao entendimento de que as habilidades acadêmicas se desenvolvem em um processo contínuo.

Isso posto sobre a discrepância acadêmica, considera-se que a dislexia é geralmente inesperada, dado que os indivíduos com esse transtorno leem significativamente abaixo do nível esperado com base em sua idade cronológica, nas experiências adequadas de instruções (por exemplo, metodologia de ensino adequada) e no seu funcionamento intelectual, uma vez que não há comprometimento da inteligência (Artigas-Pallarés, 2009; Catts & McIlraith, 2015; Mann, 2003; Moojen & França, 2016; Shaywitz, 2008).

Exclusão de outras causas. O último parâmetro da definição de dificuldades de aprendizagem específicas de Correia (2007b, 2008d, 2017c), diz respeito à “exclusão de outras causas”, tendo em conta que “não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, déficit de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas” (Correia, 2008d, pp. 46-47). A explicação para esse critério fundamenta-se na ideia de afastar outras problemáticas como causa das dificuldades de aprendizagem específicas, mesmo que possam coexistir com elas (Correia, 2007b, 2008d). Por exemplo, no caso da dislexia, o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) com hiper ou hipoatividade pode estar agregado ao quadro (Altreider, 2016; Moojen & França, 2016).

No DSM-5, do mesmo modo, excluem-se outras causas para o diagnóstico do transtorno específico da aprendizagem, algumas já mencionadas na definição de dificuldades de aprendizagem específicas, a saber: variações normais no desempenho acadêmico, dificuldade intelectual, problemas neurológicos ou sensoriais, transtornos neurocognitivos, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e transtornos psicóticos, entre outras causas (APA, 2014).

Prevalência. De acordo com o DSM-5, a prevalência dos transtornos específicos da aprendizagem nos domínios da leitura, escrita e matemática é em torno de 5 a 15% (APA, 2014). Essa prevalência é

estimada entre crianças em idade escolar, em diferentes idiomas e culturas. A prevalência para os adultos é desconhecida, mas há uma estimativa de 4% (APA, 2014). De acordo com Moojen e França (2016) e Siqueira et al. (2015), devido ao fato de existir mundialmente uma dificuldade de diagnóstico e de unificação da definição dos transtornos específicos da aprendizagem pelos vários setores envolvidos, como educação, saúde e judiciário, há uma imprecisão de prevalência mesmo em países desenvolvidos.

A dislexia é reconhecida como uma das manifestações mais comuns das dificuldades de aprendizagem específicas, sendo a estimativa da prevalência em países desenvolvidos (Europa e EUA) entre 3 e 18% dos alunos, portanto, considerada de frequência elevada (Andrade, Prado, & Capellini, 2011; Moojen & França, 2016; Ohlweiler, 2016; Pelosi, 2015; Rotta & Pedroso, 2016). A justificação para a variação da prevalência é que a estimativa vai depender dos critérios diagnósticos utilizados, do tipo de testagem aplicada, da língua falada de cada país (por exemplo, línguas opacas ou transparentes) e da amostra populacional (APA, 2014; Moojen & França, 2016; Ohlweiler, 2016).

Segundo Shaywitz (2008), a dislexia compromete uma em cada cinco crianças, havendo níveis de prevalência comparáveis entre crianças norte-americanas, japonesas e chinesas. Ou seja, a investigação tem evidenciado que a problemática da dislexia, tal como outras dificuldades de aprendizagem específicas, é universal, ocorrendo em todas as línguas, culturas e nações do mundo (Altreider, 2016; Lerner, 2000; Pelosi, 2015; Rotta & Pedroso, 2006, 2016; Shaywitz, 2008; Siqueira et al., 2015). Entretanto, os índices de incidência diferem entre os países, sendo que no Japão é de 1%; nos EUA, entre 5 e 6%; na Itália, 3%; e, no Brasil, a estimativa é de 5% (Altreider, 2016).

Concluo, assim, a segunda e última seção do referencial teórico, que teve o objetivo de apresentar às terminologias e definições conceituais e operacionais das dificuldades de aprendizagem específicas. Com essa estruturação, organizei um referencial teórico que me permitiu contextualizar e discutir a investigação empírica que realizei.

METODOLOGIA

Começo este capítulo considerando que um dos momentos mais difíceis de qualquer tipo de investigação é o do primeiro passo. Posteriormente, segue-se com um passo de cada vez, de modo que a probabilidade de sucesso para a conclusão do trabalho proposto aumente consideravelmente (Erlandson, Harris, Skipper, & Allen, 1993).

Parto do pressuposto de que, para ser dado o primeiro passo, o investigador tem que ter conhecimento dos diferentes paradigmas de investigação na sua área de estudo – no meu caso, em Ciências da Educação – e das premissas ontológicas (natureza da realidade), epistemológicas (relação do investigador com o objeto ou sujeito do estudo) e metodológicas (procedimentos metodológicos) que apoiam tais paradigmas. Na compreensão de Guba (1990), eles também podem ser designados. “esquemas interpretativos”, sendo um “conjunto básico de crenças que orientam a ação” (Guba, 1990, p. 17).

Considerando o conceito dos “esquemas interpretativos” (Guba, 1990), penso que o investigador deve adquirir capacidades para tomar as decisões quanto ao paradigma que mais condiz com o seu interesse de investigação e, conseqüentemente, com a realização de seu projeto para que o estudo se constitua como um todo coerente (Coutinho, 2011; Denzin & Lincoln, 2006). Nessa perspectiva, o investigador observa, interage e interpreta o fenômeno em estudo com base nas premissas do paradigma adotado para a sua investigação; essas premissas são fortemente influenciadas por suas experiências em relação ao mundo e, especificamente, em relação ao fenômeno em estudo.

Neste capítulo, descrevo e fundamento as opções metodológicas que guiaram o percurso desta investigação, tendo sido adotado o paradigma naturalista para a realização deste estudo. Começo por caracterizar e descrever o padrão de desenvolvimento de uma investigação que segue esse paradigma (Guba & Lincoln, 1991; Lincoln & Guba, 1985). Após, descrevo o *design* do estudo, nomeadamente, como foi realizada a seleção dos participantes; em seguida, faço uma breve apresentação dos participantes deste estudo e do contexto e caracterização do Agrupamento de escolas no qual a investigação ocorreu. Por fim, apresento os procedimentos adotados de recolha, de análise e de apresentação dos dados, bem como, os critérios e técnicas utilizados para dar qualidade e confiança ao estudo (Erlandson et al., 1993; Guba, 1978; Guba & Lincoln, 1989; Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2002).

Paradigma Naturalista: Padrão de Desenvolvimento da Investigação

Para um melhor entendimento do paradigma naturalista, apresento seus postulados ontológicos, epistemológicos e metodológicos.

- *A natureza da realidade (ontologia)*: os investigadores naturalistas compreendem que há múltiplas realidades construídas em um contexto, que podem ser estudadas de uma forma holística, interpretativa, global, idiossincrática e naturalista (Guba & Lincoln, 1991; Lincoln & Guba, 1985). Não há, então, uma única realidade objetiva, mas variadas realidades com aspectos inter-relacionados que apresentam diferenças e inevitavelmente divergem entre si (Denzin & Lincoln, 2006; Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985). No entanto, mesmo que os aspectos da realidade sejam divergentes, não devem ser isolados do seu contexto natural, de maneira que as percepções e interpretações dos objetos, eventos e/ou processos em que as pessoas interajam não sofram interferências (Denzin & Lincoln, 2006; Erlandson et al., 1993; Guba & Lincoln, 1991; Lincoln & Guba, 1985).

- *A relação do investigador com o sujeito de estudo (epistemologia)*: a investigação naturalista preocupa-se em conhecer e compreender as realidades divergentes, no entendimento de uma epistemologia em que o investigador e o participante interagem e se influenciam mutuamente, sendo a subjetividade um elemento essencial para a compreensão das múltiplas realidades (Denzin & Lincoln, 2006; Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985). Entre o investigador e o sujeito de estudo existe um tipo de diálogo, e as interações devem ser exploradas em benefício da investigação, não sendo essa uma característica indesejável (Guba & Lincoln, 1991; Lincoln & Guba, 1985).

- *Os procedimentos metodológicos*: os investigadores naturalistas, muitas vezes, utilizam métodos quantitativos para a investigação, mas dão preferência a métodos qualitativos devido aos resultados mais globais que podem ser obtidos e por serem mais apropriados para o uso do ser humano como principal instrumento de recolha de dados (Denzin & Lincoln, 2006; Erlandson et al., 1993; Guba & Lincoln, 1991; Lincoln & Guba, 1985).

Sobre os axiomas dos paradigmas de investigação, Bateson (1972), ao considerar a história natural do ser humano, é da opinião de que os postulados ontológicos e epistemológicos se constituem em uma rede de pressupostos que não podem ser separados em sua interpretação pelo investigador. Isso porque as crenças e os valores sobre o mundo determinarão como a pessoa vê e age neste mundo, assim como seu modo de perceber e de agir determinará suas crenças sobre a natureza deste mundo. Portanto, os axiomas são separados na teoria, mas estão interligados na prática e influenciam-se mutuamente.

Em face das compreensões apresentadas sobre os axiomas ontológicos, epistemológicos e metodológicos que apoiam o paradigma naturalista, penso que justificam, em parte, minha opção por esse paradigma em particular. Entretanto, outras razões foram consideradas, como o fato de o fenômeno ter ocorrido em seu ambiente natural e de não haver, de minha parte, qualquer manipulação do fenômeno em estudo. A investigação naturalista é sempre realizada em um contexto natural fortemente envolvido de significados por parte do investigador e dos participantes, refletindo crenças, princípios e formas de perceber o mundo e, sobretudo, de perceber o fenômeno investigado (Lincoln & Guba, 1985).

Outra razão que fundamentou a opção por uma investigação naturalista foi a descoberta-orientada (Guba, 1978; Lincoln & Guba, 1985), a qual não coloca restrições prévias no que poderão vir a ser os resultados da investigação. Não houve, portanto, um curso predeterminado e inflexível do *design*, sendo ele emergente, pois nem todas as situações foram determinadas, havendo continuamente projeção de novos passos frente a situações não previstas e às análises preliminares dos dados. Adicionalmente, considero naturalista na forma como utilizei os métodos apropriados para a implementação com pessoas, tais como: entrevistas, análise de documentos e afins (Patton, 2002). Realizei entrevistas e consultei documentos com a finalidade de conhecer e compreender as perspectivas de 16 participantes, escolhidos de forma intencional. Para finalizar, considero naturalista na forma como a análise indutiva dos dados foi realizada a partir dos participantes (Lincoln & Guba, 1985).

Outras características do padrão de desenvolvimento prático da investigação naturalista justificaram seu uso neste estudo, como ilustrado na Figura 6.

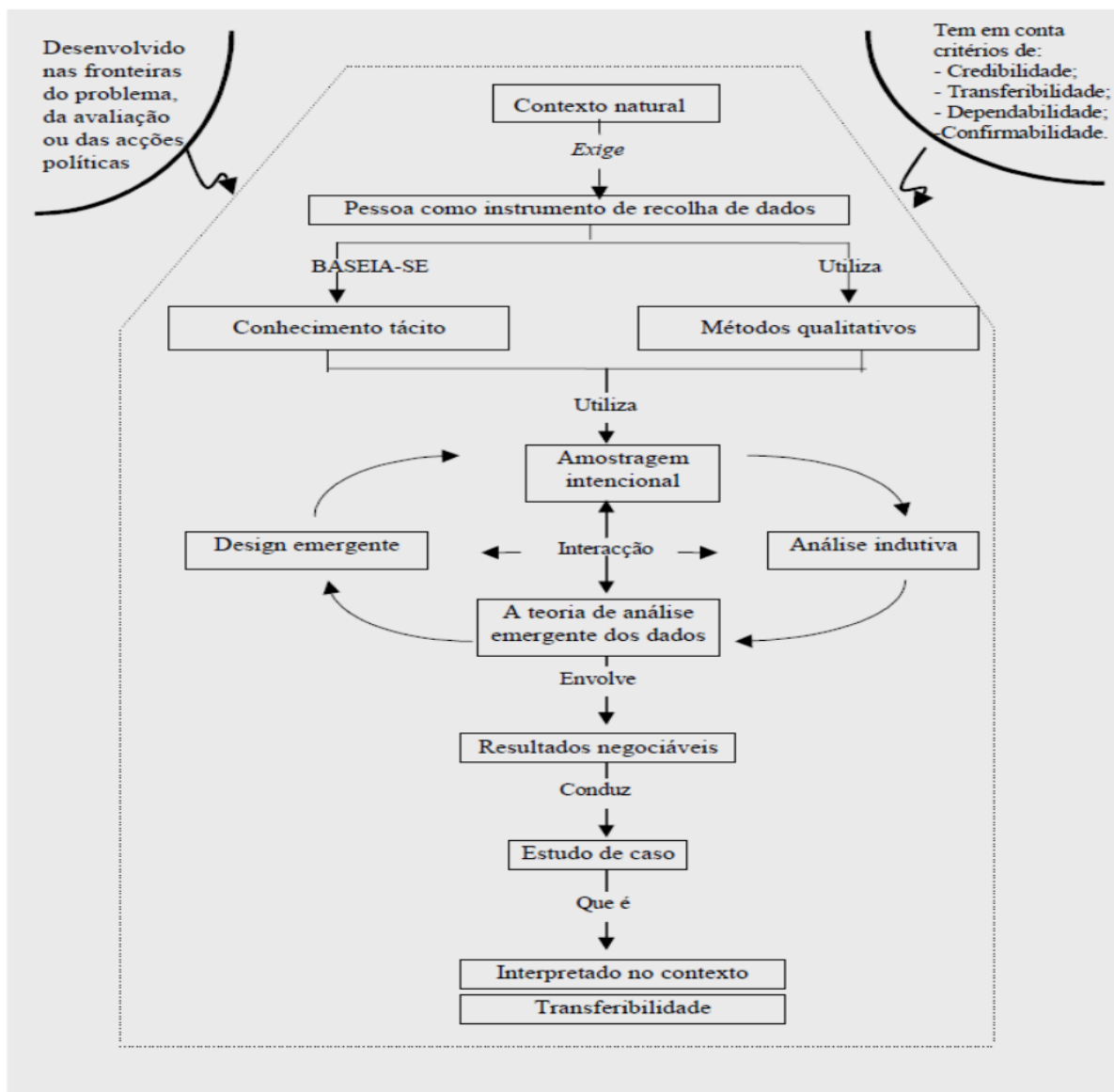


Figura 6 Padrão de desenvolvimento da investigação naturalista (citadopor Martins,2006, p. 159).

Em seguida, descrevo as características do padrão de desenvolvimento prático de uma investigação naturalista, referindo as fundamentações teóricas e a forma como foram implementadas neste estudo. As características são descritas separadamente, mas na prática “apresentam uma quase total sinergia entre si e interdependência” (Martins, 2006, p. 158), como pode ser observado a seguir.

1. *O contexto natural.* Na investigação naturalista, a fonte direta dos dados é o contexto natural, eo fenômeno em estudo não pode ser compreendido fora da relação com o tempo e o contexto que o gerou, o apoiou e o manteve (Guba, 1978; Guba & Lincoln, 1991; Lincoln & Guba, 1985). Portanto, a investigação naturalista é fortemente dependente do ambiente natural, pois é por meio do contexto

social que o investigador poderá compreender a realidade atribuída ao fenômeno em estudo (Erlandson et al., 1993; Guba & Lincoln, 1991; Lincoln & Guba, 1985).

São grandes as exigências que recaem sobre o investigador em relação ao contexto natural, pois ele dedica, sempre que possível, imenso tempo, envolvimento e recursos para a recolha dos dados nos locais de investigação, com o propósito de melhor compreender os significados e interpretações da realidade que constitui o fenômeno em estudo (Bogdan & Biklen, 1994; Lincoln & Guba, 1985). Os investigadores naturalistas compreendem que o contexto influi de forma expressiva no comportamento humano e que o instrumento-chave de análise é o entendimento que o investigador tem dos materiais registrados, os quais são revistos na sua totalidade no decorrer da investigação (Bogdan & Biklen, 1994; Lincoln & Guba, 1985). Consequentemente, o investigador deve considerar todos os fatores e influências do contexto sobre o fenômeno em estudo e tornar-se uma parte importante do contexto, devido à influência mútua entre o investigador e os participantes do estudo, sendo a interação humana considerada essencial para esse tipo de investigação (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985).

Partindo dessa fundamentação teórica, considero que, para melhor compreender os significados e interpretações dos participantes sobre a realidade que constitui o fenômeno em estudo, foram fundamentais minha inserção e meu envolvimento no contexto do Agrupamento e, especialmente, na escola sede. Assim, descrevo o contexto do Agrupamento, que é o ambiente natural da investigação, onde os 16 participantes integraram e consolidaram as suas experiências. Também descrevo a relação dos participantes nos contextos, atual e passado, que gerou, apoiou e manteve o fenômeno em estudo. Os contextos atuais, conheci-os nos convívios presenciais que mantive com os participantes, bem como por meio das narrativas recolhidas nas entrevistas. As narrativas possibilitaram-me conhecer mais detalhadamente os contextos atuais e passados, enriquecendo as informações sobre o fenômeno estudado.

2. Pessoa (investigador) enquanto instrumento de recolha e análise dos dados. Na investigação naturalista, o investigador é considerado como instrumento de recolha e análise dos dados, por sua maior perspicácia, flexibilidade e capacidade de usar seus conhecimentos tácitos, ou seja, suas intuições, percepções e entendimentos do fenômeno em estudo, e por adquirir e processar as informações de forma simultânea (Erlandson et al., 1993; Guba & Lincoln, 1991; Lincoln & Guba, 1985). Mais ainda, é reconhecido que o ser humano pode fornecer dados tão fiáveis e válidos quanto os produzidos por meios mais racionalistas de investigação, sendo indicadas estratégias metodológicas que colaboram para tal efeito, tais como: o acesso, a intensidade e a duração prolongada e suficiente

do investigador no contexto natural do estudo para a recolha dos dados (Bogdan & Biklen, 1994; Guba & Lincoln, 1991; Lincoln & Guba, 1985).

Lincoln e Guba (1985) apresentam sete características que qualificam a preferência, por parte dos defensores do paradigma naturalista, do humano como instrumento de recolha e análise dos dados: a pessoa consegue detectar as pistas explicitadas na interação com o contexto e com os participantes e, em virtude de sua capacidade de resposta, responder a todas elas; a pessoa é extremamente adaptável para a recolha das informações sobre variados aspectos do contexto e dos participantes que não foram previamente programados; a pessoa, como instrumento humano, é o único capaz de apreender e compreender os fenômenos na sua totalidade, sendo competente para funcionar simultaneamente nos domínios do conhecimento racional e tácito; a pessoa, como instrumento humano, tem capacidade para processar as informações tão logo se tornem disponíveis. Além disso, a pessoa tem capacidade para resumir, clarificar, corrigir e ampliar os dados junto dos participantes e de analisar as respostas atípicas ou idiossincráticas para o estudo proposto e tomar uma decisão sobre elas.

De acordo com o que foi exposto, entendo que as características descritas pelos autores, impreterivelmente, fizeram parte de meu processo de recolha e análise dos dados. Por exemplo, no caso das entrevistas, que abrangeram diferentes grupos de participantes e, portanto, diferentes protocolos, previamente elaborados por mim, e de acordo com as percepções e conhecimentos que os participantes iam manifestando sobre as questões, necessitei fazer adaptações, conforme cada grupo de participantes e individualmente no momento da entrevista. Posteriormente, nas análises preliminares que realizei no decorrer da recolha de dados, em um processo interativo de recolha e análise dos dados, foi possível processar as narrativas tão logo fossem disponibilizadas pelos participantes, sendo depois transcritas por mim, o que me permitiu compreender o fenômeno na sua totalidade.

3. *Conhecimento tácito.* Os defensores do paradigma naturalista reconhecem a importância do conhecimento tácito para a investigação científica. No entanto, argumentam que a relação existente entre esse tipo de conhecimento e o conhecimento racional, que é formal, sistemático e facilmente comunicável, deve ser reconhecida e legitimada, pois as mínimas diferenças que possam existir entre as múltiplas realidades apenas dessa forma podem ser compreendidas pelo investigador (Martins, 2006). O conhecimento tácito é muito pessoal e não se expressa de forma oral e/ou escrita, sendo difícil de ser codificado. Esse tipo de conhecimento é percebido pelas intuições e percepções, entre outros sentimentos pessoais, que se tornam conhecidos de algum modo por intermédio da interação

entre o investigador e os participantes ou os objetos. Assim, é um conhecimento prático, sendo geralmente resultado de uma longa convivência (Bravo & Eisman, 1992; Lincoln & Guba, 1985). Nesse sentido, o conhecimento tácito torna-se a base sobre a qual o investigador constrói muito das suas compreensões e conhecimentos no decorrer da investigação sobre o fenômeno focalizado, devendo ser convertido em conhecimento explícito, ou seja, devendo ser transmitido a outras pessoas da melhor forma possível (Lincoln & Guba, 1985).

Considero que o conhecimento tácito foi reconhecido e explorado por mim no decorrer de todo o trabalho de investigação como um elemento profícuo e fundamental nas diversas etapas deste estudo. O conhecimento tácito começou a ser explorado desde as questões iniciais de investigação. A partir de minhas intuições e primeiras compreensões sobre o fenômeno que me propunha a investigar, assumi um compromisso com algo indeterminado, mas com o sentimento de que seria algo coerente, inovador, e de que valeria a pena buscar as respostas que, de certa forma, desejava encontrar. Portanto, a partir de minhas primeiras reflexões sobre o que investigar e o porquê de fazê-lo, com a compreensão de como o conhecimento científico é produzido, ou seja, na integração do conhecimento tácito e do conhecimento racional, comecei a interagir com os participantes deste estudo no seu contexto natural.

As interações com os participantes, ocorridas nas conversas informais e nas entrevistas, possibilitaram-me um ganho em termos de conhecimento intuitivo, gerado a partir das experiências e reflexões narradas por eles, de suas expressões corporais (gestual, facial e vocal) e de suas formas de comunicação nos instantes em que interagíamos. Outro momento em que o conhecimento tácito me auxiliou no processo de investigação foi na análise e interpretação dos dados. Diante de uma grande quantidade de materiais empíricos (entrevistas, documentos e observações do contexto), o conhecimento intuitivo, integrado ao conhecimento racional, serviu-me de apoio na exploração, interpretação e compreensão das perspectivas dos participantes e na construção das múltiplas realidades.

4. O uso de métodos qualitativos. Tradicionalmente, os paradigmas de investigação têm sido indevidamente classificados por suas metodologias, sendo corrente o paradigma racionalista (ou positivista) como método quantitativo e o paradigma interpretativo como método qualitativo (Erlandson et al., 1993; Guba, 1981; Lincoln & Guba, 1985). No entanto, Erlandson et al. (1993) ressaltam que o principal a ser considerado em qualquer paradigma são as razões pelas quais o método é selecionado e a forma como os dados obtidos a partir desse método se destinam a ser usados. Para Guba (1981), ambos os métodos devem ser utilizados conforme a necessidade de cada investigação. O equilíbrio

entre o rigor científico e a relevância do estudo deve ser considerado pelo investigador na escolha dos métodos, independentemente do paradigma adotado.

Na investigação naturalista, os investigadores dão preferência a métodos qualitativos, devido aos resultados mais globais que podem ser adquiridos e por serem mais apropriados para o uso da pessoa como principal instrumento de recolha dos dados, pois a pessoa está mais propensa a métodos que são extensões vulgares das atividades humanas, tais como, ver, ouvir, falar, ler, entre outras atividades similares. No entanto, os investigadores não excluem a possibilidade de utilizar os métodos quantitativos para a investigação (Guba & Lincoln, 1991; Lincoln & Guba, 1985).

Sobre o paradigma naturalista a natureza subjetiva dos métodos qualitativos leva a questões polémicas sobre a qualidade informativa dos dados recolhidos para o estudo, sendo percebidos como inválidos e não fiáveis, com riscos éticos e falta de rigor ou de qualidade científica para a investigação (Coutinho, 2008; Erlandson et al., 1993; Stake, 2009). Essas questões polémicas sobre a forma como os critérios de cientificidade são conduzidos nas investigações qualitativas, segundo Coutinho (2008), arrastam-se entre os investigadores em Ciências da Educação desde o início da década de 1980 até aos dias atuais e podem ser resumidas em três posições.

Especialmente no que tange ao paradigma naturalista, e com o objetivo de evidenciar a qualidade científica desse paradigma Guba e Lincoln (Guba, 1978; Guba, 1990; Lincoln & Guba, 1985) apresentaram o conceito de *trustworthiness*, que integra as qualidades de credibilidade, transferibilidade, dependência e confirmabilidade. Portanto, o conceito de *trustworthiness* é a alternativa proposta pelos autores Guba e Lincoln para contribuir na qualidade da investigação que adota métodos qualitativos, que serão apresentados no seguimento deste capítulo.

No caso deste estudo, os métodos qualitativos foram os selecionados para a recolha e análise dos dados. As razões para a eleição desse método, além das enunciadas pelos autores de uma forma geral, podem ser atribuídas à finalidade e aos objetivos do estudo. Para tal, os métodos qualitativos de recolha e análise de dados foram considerados pertinentes, e isso significou: realizar entrevistas com os participantes, observar o fenómeno em estudo no seu contexto natural, analisar os documentos pertinentes ao estudo e interagir com os participantes em diversas situações. Assim, os métodos de recolha de dados eleitos para este estudo possibilitaram-me interpretar e compreender o fenómeno em estudo, as construções das múltiplas realidades, sem descurar do equilíbrio entre o rigor científico e a relevância do estudo.

5. Escolha intencional dos participantes. Em qualquer paradigma de investigação a seleção dos participantes é feita de acordo com a finalidade do estudo. No paradigma positivista, considera-se que

a finalidade da seleção dos participantes é dispor de uma amostra representativa de uma população que se deseja generalizar. Ou seja, o número de participantes é julgado com base na lógica de amostragens probabilísticas que se concentrem sobre as semelhanças que podem ser generalizadas e previamente designadas (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2002).

No paradigma naturalista, os investigadores preocupam-se com a escolha dos participantes mais para fins de qualidade e riqueza das informações do que de quantidade e volume das informações; mais com o que vai ser útil do que com o que vai ter de credibilidade; e, ainda, com o que pode ser feito pelo investigador com o tempo e recursos disponíveis na realização do estudo (Erlandson et al., 1993; Patton, 2002). Nessa perspectiva, os investigadores naturalistas consideram que a finalidade da seleção intencional dos participantes é dispor de dados que proporcionarão riqueza de detalhes específicos e singulares sobre o contexto em estudo (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985). Ou seja, a seleção intencional dos participantes procura maximizar a gama de informações específicas que podem ser obtidas a partir do contexto e sobre o contexto, sendo orientada por ideias emergentes sobre o que é relevante para o estudo (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985).

Segundo Lincoln e Guba (1985), o processo de seleção dos participantes para a investigação naturalista apresenta características próprias, a saber: a definição dos participantes é emergente; os participantes são selecionados em série; há ajuste contínuo do conjunto dos participantes; o critério de suspensão da seleção dos participantes é a redundância.

Portanto, a definição dos participantes é considerada emergente por, na maioria das investigações, não ser determinada com antecedência a totalidade dos participantes do estudo em termos de número e de quem participará. Devido a essa característica emergente, há flexibilidade para que os participantes possam ser selecionados em série, a fim de que se obtenha o efeito máximo da variação. Dessa forma, a seleção de cada participante geralmente é feita após a recolha e análise de dados do participante anterior, e assim sucessivamente. Para o investigador, a escolha do participante seguinte pode ser para ampliar informações obtidas anteriormente, para obter outras informações que contrastam com a anterior ou para preencher lacunas nas informações obtidas com os participantes até aquele momento.

Outra característica do processo de seleção é o ajuste contínuo do conjunto dos participantes, que o investigador pode fazer à medida que as informações sobre o fenômeno em estudo se acumulam e o investigador desenvolve hipóteses de trabalho que lhe permitem redefinir os participantes mais essenciais para a finalidade do estudo.

Por último, o critério de suspensão da seleção dos participantes é a redundância da informação. O investigador determina o número de participantes pelas considerações informativas que possui, sendo a redundância e a inexistência de novas informações os critérios para a suspensão da seleção dos participantes (Lincoln & Guba, 1985; Martins, 2006).

Neste estudo, os participantes não foram determinados com antecedência na sua totalidade em termos de número e de quem participaria, havendo flexibilidade na seleção durante o processo de recolha de dados, sobretudo, no período das entrevistas e da primeira análise de dados. O número total de participantes, portanto, não foi definido antes do início do estudo, e a seleção foi realizada no decorrer do ano letivo escolar de 2011/2012 e concluída no primeiro semestre do ano letivo escolar 2012/2013.

A partir da definição dos critérios, os contatos para as entrevistas foram sendo feitos de forma individual, mas por grupos de participantes, que tiveram uma determinada sequência. Em cada grupo de participantes, as entrevistas foram feitas umas após as outras, o que me possibilitou ampliar e contrastar as informações ou preencher suas lacunas quando necessário; desse modo, foi possível fazer um ajuste contínuo do conjunto dos participantes. A seleção dos participantes foi concluída pela qualidade informativa que estava a ser adquirida por meio das narrativas das experiências, conhecimentos e opiniões dos participantes, vindo a atender à finalidade do estudo. A redundância e a inexistência de novas informações foram critérios que igualmente considerei para tal decisão.

De modo geral, pode-se considerar que o curso da investigação começou a ser estabelecido após o contato com os participantes e no decorrer da recolha e análise dos dados. Para concluir, ressalto que, antes da participação no estudo, todas as pessoas foram esclarecidas sobre a finalidade da investigação e a forma como os dados seriam utilizados, havendo o consentimento de todos os participantes.

6. Análise indutiva (e dedutiva). O investigador naturalista tende a seguir uma lógica indutiva no processo da investigação. Os dados são recolhidos e analisados não com o propósito de confirmar ou anular hipóteses definidas previamente, mas com o objetivo de descobrir novas relações e conceitos que não estão determinados antes de a investigação começar (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2008; Lincoln & Guba, 1985). No paradigma positivista, o investigador, em grande parte, analisa os dados de forma hipotético-dedutiva; já no paradigma naturalista, o investigador, em grande parte, analisa os dados de forma indutiva. No entanto, em um estudo investigativo, é possível incluir elementos das duas formas de análise de dados (Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2002).

Ao analisarem-se os dados de forma indutiva, as generalizações são construídas à medida que o investigador realiza observações específicas do fenômeno em estudo no seu contexto natural, e os dados são recolhidos e agrupados em categorias de análise. Afirma-se, com certa frequência, que, na abordagem indutiva, não pode haver limites predeterminados na recolha dos dados, pois todos os dados poderão ser igualmente elegíveis para inclusão na análise ou, se for o caso, exclusão (Bogdan & Biklen, 1994; Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2002).

Uma abordagem indutiva significa para Patton (2002) que a compreensão do fenômeno emerge a partir da experiência direta no contexto natural, com base em observações e entrevistas com os participantes do estudo. No entanto, outras formas de recolha de dados em nível qualitativo ou quantitativo podem ser necessárias, e na prática essas abordagens são muitas vezes combinadas (Patton, 2002).

Lincoln e Guba (1985) fundamentam o porquê da análise indutiva no paradigma naturalista: a análise indutiva possibilita mais facilmente, por meio dos dados recolhidos, uma identificação das múltiplas realidades e uma descrição detalhada do contexto, além de contribuir para as decisões sobre a transferibilidade. Adicionalmente, os autores reconhecem que a análise indutiva proporciona que a interação seja explícita e reconhecida entre o investigador e o participante (Lincoln & Guba, 1985).

Neste estudo, a análise de dados seguiu uma abordagem combinada, pois algumas categorias de análise foram determinadas de forma dedutiva, com base na revisão da literatura, enquanto outras categorias de análise foram determinadas de forma indutiva, com apoio nas entrevistas e documentos analisados. Assim, no procedimento de análise de dados, incluí elementos das duas formas: indutiva, por ter criado categorias a partir da recolha de dados; dedutiva, por ter criado categorias com referência à revisão da literatura.

7. A teoria de análise é emergente dos dados. Dada a natureza ideográfica e holística dos fenômenos sociais, para o paradigma naturalista, a teoria emerge a partir dos dados, pois nenhuma teoria e/ou hipótese, *a priori*, é capaz de antecipar as múltiplas realidades que o investigador inevitavelmente encontrará, nem de apreender as várias especificidades e globalidades que fazem a diferença no nível local (micro) da investigação (Guba & Lincoln, 1991; Lincoln & Guba, 1985). Para o investigador naturalista, a teoria é mais eficaz quando emerge dos dados do que quando se impõem aos dados conteúdos teóricos que, muitas vezes, acabam por limitar o investigador na percepção de elementos importantes para o estudo (Guba & Lincoln, 1991). Portanto, a teoria que provém dos dados contribui para o desenvolvimento de um *design* emergente por ser ajustada conforme a recolha e análise de dados e por requerer contínua expansão e aperfeiçoamento até ser cessada; no entanto, a

teoria existente na literatura não deve ser ignorada pelo investigador (Lincoln & Guba, 1985). Para Yin (2003), algumas proposições teóricas poderão fornecer um esquema suficiente para o rumo do estudo, inclusive para a generalização, considerando ser importante a existência de uma teoria prévia para a investigação.

Neste estudo, a teoria existente na literatura foi considerada por mim em diversas etapas da investigação e com finalidades distintas. A teoria auxiliou-me na elaboração do texto base para os guiões das entrevistas e, conseqüentemente, na criação de algumas categorias e subcategorias de análise. Posteriormente, a teoria emergiu da análise e interpretação dos dados, auxiliando-me na identificação de outras categorias e subcategorias de análise. Por fim, a teoria contribuiu nas discussões e considerações, permitindo-me perceber determinados conceitos e diferentes percepções dos participantes e formar questões e explicações sobre o fenômeno estudado.

Portanto, a teoria existente na literatura teve uma função importante na investigação, pois esteve em contínua expansão e aperfeiçoamento, ajudando-me a perceber elementos relevantes para o estudo que resultavam da análise e discussão dos dados; mais ainda, permitiu-me compreender as múltiplas realidades identificadas e confrontá-las e/ou relacioná-las com referenciais teóricos adequados ao contexto.

8. O design emergente. O *design* de uma investigação naturalista não é totalmente estabelecido antes de o estudo começar; ele vai se constituindo durante o trabalho empírico do investigador (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985).

As razões que justificam um *design* emergente para a investigação naturalista são as seguintes: primeiro, o *design* é determinado pelo contexto em que ocorre o fenômeno (Lincoln & Guba, 1985). Erlandson et al. (1993) observam que o investigador deverá ter a devida atenção para que o *design* não seja arbitrariamente imposto sobre o contexto, levando em conta a complexidade das relações humanas; segundo, o *design* deve considerar as múltiplas realidades existentes e, portanto, não deve limitar sua construção à percepção do investigador (Lincoln & Guba, 1985); terceiro, o fenômeno em estudo é dependente da interação do investigador com o contexto e, inclusive, com os participantes do estudo, que, *a priori*, contribuirão com informações sobre o fenômeno (Lincoln & Guba, 1985). Assim, o *design* não pode ser totalmente previsível, pois todos esses fatores ressaltam as razões de sua indeterminação para o paradigma naturalista, que é interativo, flexível e não linear (Coutinho, 2011; Lincoln & Guba, 1985).

Ao considerar a flexibilidade do *design*, o investigador está em constante movimento entre a planificação e o desenvolvimento para certificar a coerência e possibilitar ajustes entre as questões de

investigação, da teoria (que deve estar adequada ao contexto), dos participantes e, ainda, da recolha e análise preliminar dos dados, que são interpretados, monitorizados e confirmados com frequência (Erlandson et al., 1993; Coutinho, 2011). Com o desenvolvimento do *design*, os elementos que constituem a investigação tornam-se cada vez mais claros e compreensíveis pelo investigador, que possui conhecimentos tácitos atinentes ao fenómeno em estudo (Guba & Lincoln, 1991; Lincoln & Guba, 1985). Quando o investigador estiver no campo da investigação para a recolha de dados, a análise indutiva colaborará para que ideias, elementos da teoria e questões sobre a investigação, entre outros fatores, sejam identificados e resolvidos o mais breve possível, ajustando-se e aperfeiçoando-se o *design* da investigação (Guba & Lincoln, 1991).

De acordo com as razões apresentadas, considero que neste estudo o *design* da investigação foi emergindo e se estruturando durante a recolha de dados. Em meu caso específico de investigadora, a falta de conhecimento do contexto escolar onde a investigação ocorreria e do contexto educativo português de uma maneira geral também contribuiu para a evolução do *design*, pois eu não tinha noção do que poderia encontrar, a não ser algum conhecimento intuitivo e teórico sobre o fenómeno a ser investigado. Assim, o *design* se foi desenvolvendo à medida que fui aprendendo sobre o fenómeno e me comprometendo com a investigação por meio da interação com os participantes no contexto natural do estudo, da observação da realidade no contexto escolar, da recolha e análise de dados e do diálogo com meus orientadores. Dessa maneira, cada progresso da investigação dependeu dos passos anteriores planeados no *design*, mas com um carácter emergente (Guba & Lincoln, 1991), possibilitando-me fazer ajustes e avanços de aspectos relacionados às questões da investigação, à teoria, aos participantes e aos instrumentos de recolha e análise dos dados.

9. Resultados negociados. Na investigação naturalista, as informações e interpretações que o investigador faz de determinada realidade devem ser submetidas às pessoas que produziram os dados e que anteriormente foram as fontes de informação. Isso significa que “tanto os dados como as interpretações que constituem cada caso sejam submetidas ao escrutínio daqueles que inicialmente forneceram a informação” (Lincoln & Guba, 1985, p. 211). Assim sendo, o investigador deve negociar as interpretações com as pessoas que originaram os dados (Lincoln & Guba, 1985). No entanto, em uma investigação, não se pode esperar que todas as negociações terminem em acordo, pois podem ser produzidos resultados com os quais nem todos concordam e que nem todos aprovam. Porém, todos os participantes têm o direito de conhecer e avaliar se os resultados são adequados, e o investigador tem a obrigação de proceder às alterações sugeridas, dentro do possível (Lincoln & Guba, 1985).

As razões para que o investigador naturalista se preocupe com o procedimento de negociar os resultados com os participantes são, para Lincoln e Guba (1985), as seguintes: se os resultados da investigação são uma reconstrução das realidades múltiplas construídas por um participante, parece ser indispensável que a pessoa que as produziu (o participante) verifique os dados, as hipóteses de trabalho e as interpretações feitas pelo investigador, e que sejam negociados, se for o caso, os resultados do estudo; esse tipo de negociação é um bom exemplo da qualidade e da natureza das interações que se estabelecem no decorrer do estudo entre o participante e o investigador; se é considerado que o contexto é muito importante na atribuição de significado aos dados e que a investigação pode ser limitada em termos de valores atribuídos pelo investigador, os participantes estão em melhor posição para avaliar a influência dos valores encontrados nas complexas interações que fazem parte do contexto em estudo. Para concluir, a negociação dos resultados da investigação colabora para que os critérios de credibilidade sejam atingidos no estudo. Além das razões que justificam a preocupação do investigador em negociar os resultados com os participantes, os autores consideram ser esse um processo contínuo, que deverá acontecer desde o início do estudo de maneira formal e informal (Lincoln & Guba, 1985).

A maneira informal da negociação dos resultados ocorre quando os participantes argumentam sobre o que o investigador faz, sobre as questões que coloca (e não coloca), sobre as pistas que são seguidas, sobre os documentos que são solicitados, e assim por diante. A maneira mais formal da negociação dos resultados está relacionada com o processo final, quando é apresentado ao participante o texto para aprovação, correção ou acréscimo de um ponto de vista, de uma questão ou de algo mais que julgue necessário; a negociação formal também pode ocorrer nas sessões de *peer debriefing*, em intervalos regulares ao longo do estudo. Todavia, somente após o estudo ter sobrevivido a todas as negociações é que o investigador pode sentir-se pronto para produzir a versão final dos resultados (Lincoln & Guba, 1985).

Nesta investigação, a maneira informal de negociação dos resultados foi um processo contínuo que aconteceu desde o início do estudo, mais precisamente quando comecei a recolha de dados e fui interagindo com os participantes no ato da entrevista e em outras situações informais no contexto escolar. No momento da entrevista, alguns participantes demonstraram interesse além de responder minhas questões, por exemplo, quando questionavam o porquê de eu querer saber um determinado assunto ou argumentavam sobre os documentos solicitados por mim ou os que eu poderia requerer para complementar o estudo.

A maneira mais formal da negociação foi com o processo final das entrevistas, quando encaminhei aos participantes as transcrições feitas por mim para aprovação, correção e/ou acréscimo de algum ponto de vista ou de algo mais que julgassem necessário no texto da entrevista.

O processo de negociação formal das entrevistas ocorreu de duas formas. Para alguns participantes, a professora que no ano letivo 2012/2013 coordenava os Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo dispôs-se a entregar as transcrições das entrevistas, sugerindo fazê-lo em uma reunião de professores na escola sede, onde estariam presentes todas as professoras participantes; caso alguém faltasse, ela entregaria no dia seguinte. No dia da reunião, fui até a escola sede e entreguei pessoalmente à coordenadora um envelope contendo três documentos: o primeiro era um texto informativo sobre o que constava no envelope e o que eu desejava que fizessem, bem como meus contatos (*e-mail* e número de telefone) para qualquer esclarecimento; o segundo era uma cópia da transcrição da entrevista; o terceiro era a autorização para tratamento e publicação dos dados, que deveria ser assinada após a leitura da entrevista, caso aprovassem a transcrição. Passado algum tempo, aproximadamente uns 30 dias, as participantes devolveram os documentos à coordenadora, que me foram entregues quando fui à escola com o intuito de reavê-los. Mediante contato telefônico, solicitei que os pais/encarregados de educação e o psicólogo fossem à escola sede para fazer a leitura na minha presença e assinarem a autorização, caso concordassem com a transcrição. Com uma professora em particular, tratei pessoalmente no local onde realizei a entrevista, pois em 2012 solicitou transferência para um Agrupamento de escolas situado na cidade de Braga.

Sobre a validação, foi solicitado a todos os participantes que, se assim entendessem, fizessem as observações que julgassem necessárias no texto escrito e rubricassem todas as folhas, as quais deveriam ser devolvidas para que eu tivesse em consideração as alterações sugeridas. Todas as entrevistas foram aprovadas, com exceção da de uma professora, com quem a aprovação teve que ser negociada, dado que, inicialmente, se recusou a validar a transcrição por considerar haver muitos erros de concordância na escrita do português. Isso ocorreu por eu ter mantido a linguagem natural dos participantes na íntegra na transcrição, o que a deixou preocupada, caso eu mantivesse essa forma literal na escrita do texto final. Solicitei-lhe que escrevesse as sugestões no texto da entrevista, que posteriormente seria alterado por mim, e eu tomaria a atenção necessária ao citá-la na escrita do texto. De fato, a professora escreveu algumas sugestões para que eu alterasse, mas foram somente nas primeiras cinco páginas; as demais ficariam ao meu critério e sob minha responsabilidade. Após haver esse consenso entre nós, agendei com ela um encontro para buscar pessoalmente a transcrição aprovada e a autorização assinada para tratamento e publicação dos dados.

Em relação aos outros participantes, mais especificamente as professoras, algumas sugeriram pequenas alterações na escrita no que dizia respeito à minha transcrição do áudio para o texto, além da substituição de nomes de pessoas que tinham sido citadas devido aos cargos que assumiam e da revisão de alguns problemas gramaticais em termos de concordância verbal e/ou nominal, pontuação e vícios de linguagem, mas não de conteúdo. Após ter recebido todas as entrevistas e as devidas autorizações assinadas para tratamento e publicação dos dados, comecei o trabalho de redução e análise dos dados de forma individual, para posterior triangulação, o que passou a fazer parte do capítulo “Apresentação e interpretação dos resultados”.

Na perspectiva do paradigma naturalista, o investigador deve estar disposto a aceitar o *feedback* dos participantes e a usá-lo para desenvolver melhor o estudo, escrevendo de tal maneira que seja credível para eles (Erlandson et al., 1993). Neste estudo, o *feedback* foi relacionado com as informações produzidas pelos participantes, ou seja, negociaram-se os dados com as pessoas que foram as fontes da informação, mas as interpretações e discussão dos resultados foram realizadas nas sessões de *peer debriefing*, em intervalos regulares ao longo do estudo e com os orientadores.

10. Os resultados são apresentados sob a forma de estudo de caso. De acordo com Lincoln e Guba (1985), o estudo de caso representa a melhor forma de responder aos axiomas do paradigma naturalista. Sobre o que é um estudo de caso, Lincoln e Guba (1985) salientam que, embora a literatura esteja repleta de referências, parece haver pouco acordo sobre o assunto, existindo muitas definições (ver, por exemplo, Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2002; Stake, 2009; Yin, 2003) – umas que se complementam e outras que se distinguem, em decorrência dos enquadramentos epistemológicos dos autores.

Para este estudo, tomei como referência os conceitos de Borg e Gall (1983), Yin (2003) e Stake (2009), pela forma simples de enunciarem e por estarem de acordo com os objetivos deste estudo. Para Borg e Gall (1983), um estudo de caso consiste em um “exame detalhado que um investigador faz a um indivíduo, a um grupo ou a um fenômeno” (p. 488). Ao encontro desse conceito, Yin (2003) considera que o estudo de caso surge da necessidade de estudar fenômenos sociais complexos; Stake (2009), por sua vez, aponta que o “caso” significa o estudo de “uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento” (p. 18).

O estudo de caso para esta investigação corresponde à forma de apresentar os resultados obtidos de um contexto, ou seja, de um grupo de pessoas que interagem em um contexto específico, que aqui se trata de um Agrupamento de escolas, com a finalidade de investigar um fenômeno em

particular, complexo e em funcionamento, que é a operacionalização do MAD no atendimento a alunos com dislexia que frequentam o 1.º CEB.

Segundo Lincoln e Guba (1985), há três razões principais que justificam o uso desse formato pelos investigadores naturalistas na apresentação dos resultados:

a) O estudo de caso é ideal para fornecer uma “descrição detalhada” das múltiplas realidades que se encontram em um determinado contexto, constituindo-se como a melhor forma de retratar uma situação a fim de tornar clara a complexidade daquelas realidades. Dessa forma, o estudo de caso comunica informações contextuais fundamentadas em um cenário particular que está a ser estudado. Essa descrição é essencial para permitir uma possível transferibilidade, ou seja, dos casos particulares, as pessoas são capazes de fazer generalizações (Lincoln & Guba, 1985; Stake, 2009).

b) A forma de apresentação dos resultados em estudo de caso possibilita comunicar sobre as múltiplas realidades, sobre as inter-relações entre o investigador e os participantes, sobre os valores do investigador, do contexto, da teoria e do paradigma. Ainda, é uma excelente forma para o procedimento de validação dos dados pelos participantes (Lincoln & Guba, 1985).

c) O estudo de caso constitui um veículo ideal de comunicação com o leitor, pois é capaz de fornecer um relato da experiência em que outras pessoas consigam ter uma sensação de *déjà-vu*, ou seja, de terem estado antes no contexto do estudo e de estarem totalmente familiarizadas com todos os seus detalhes. Por conseguinte, permite uma descrição detalhada que coloca o leitor de forma indireta no cenário da investigação e que lhe permite interagir com os dados apresentados como se estivesse a participar ativamente, exercendo seu próprio conhecimento tácito em decorrência das descrições holísticas e realistas que possibilitam conhecer o contexto e sua complexidade (André, 2005; Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985).

Em relação à escrita do estudo de caso, Erlandson et al. (1993) destacam que, para concluí-lo com sucesso, o investigador deve ter algumas características para o trabalho. A primeira característica é que o investigador deve ter considerável criatividade e capacidade de escrita, que, em muitos aspectos, é mais exigente do que a escrita de textos de investigações mais racionalistas. Adicionalmente, Yin (2003) considera que as exigências intelectuais, pessoais e emocionais são maiores para o investigador do que as de qualquer outra forma de investigação. Outra característica é que, para que o estudo faça sentido, o escritor do estudo de caso, ou seja, o investigador, deve ter participado ativamente da investigação, sendo importante que seja conhecido como uma pessoa na organização do trabalho (Erlandson et al., 1993).

Após a recolha, a redução e a análise dos dados, diante da quantidade de informações recolhidas nas entrevistas, considere-se que, para ser possível fazer uma descrição pormenorizada e com profundidade das múltiplas realidades que se encontravam no contexto do Agrupamento de escolas e descrever o fenómeno em estudo, era necessário, primeiramente, perceber os detalhes das informações de forma particular de cada participante e por grupo de participantes. Daí, partiria para uma apresentação e interpretação dos resultados no contexto do Agrupamento em estudo (Lincoln & Guba, 1985; Stake, 2009). Isso será detalhado na seção do *design* do estudo.

11. A interpretação foi baseada nas particularidades do contexto. No paradigma naturalista, compreende-se que as informações recolhidas em algum contexto particular têm significado apenas no sentido ideográfico, isto é, para aquele contexto e para aquele momento. Assim, as generalizações de um contexto para outro dependem, de forma significativa, da similaridade dos contextos (Guba & Lincoln, 1991; Lincoln & Guba, 1985).

Portanto, para o paradigma naturalista, o comportamento humano não deve ser interpretado fora do contexto e/ou do tempo em que foi produzido (Guba & Lincoln, 1991; Lincoln & Guba, 1985). Deve considerar-se também que a validação das interpretações dos dados igualmente depende das interações do investigador com os participantes do estudo, dos valores que existem no contexto e dos que o investigador traz e dos fatores contextuais identificados nas múltiplas realidades (Lincoln & Guba, 1985).

Para as interpretações dos dados recolhidos e a escrita das conclusões neste estudo, consideraram-se as particularidades de cada participante e os detalhes do contexto de maneira geral, bem como do contexto de meus valores e experiências. As particularidades de cada participante foram tidas em conta tanto pela forma como explicaram e definiram os temas em estudo quanto pelas características pessoais e profissionais, tais como: valores, experiências e tipo de interações observadas no decorrer da investigação. Os detalhes do contexto foram percebidos e interpretados a partir da totalidade das particularidades de cada participante e dos dados recolhidos, reconhecendo-se, no entanto, que o conhecimento de todas as partes não produz um conhecimento total, e sim parcial, do contexto em estudo (Lincoln & Guba, 1985).

12. Transferibilidade. A implementação dos resultados de uma investigação normalmente requer uma estimativa de aplicabilidade, ou seja, de transferibilidade para outros contextos ou com outros participantes, sendo, inclusivamente, avaliada em termos da dimensão em que podem ser aplicados (Coutinho, 2008; Erlandson *et al.*, 1993; Lincoln & Guba, 1985).

Na compreensão de Lincoln e Guba (1985), para a transferibilidade, o investigador preocupa-se em descrever com riqueza de detalhes as inter-relações e complexidades do contexto em estudo, a fim de que seja possível um juízo da possibilidade de transferência para algum outro contexto. Entretanto, para o paradigma naturalista, há um reduzido interesse em generalizar o estudo para outros contextos, sendo hesitante em relação à transferibilidade abrangente dos resultados obtidos, pois uma descrição, por mais minuciosa que seja, não poderá ser aplicada em qualquer contexto e deverá ser apreciada em cada um dos casos em que a transferência é proposta (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985; Stake, 2009).

Portanto, a decisão final sobre a efetiva possibilidade de transferibilidade dos resultados de um estudo para outro contexto pertence a quem está de posse dos dados, ou seja, da pessoa que procura realizá-la. Esta, de acordo com o paradigma naturalista, depende das semelhanças entre o contexto investigado e o contexto receptivo (Guba & Lincoln, 1991; Lincoln & Guba, 1985). Diante do exposto, neste estudo, para a possibilidade de transferibilidade para outros contextos, considero que, enquanto investigadora, tive a responsabilidade de fornecer uma descrição detalhada do contexto, para que juízos de semelhanças fossem possíveis à pessoa que procura realizar a transferibilidade para outro contexto. No entanto, concordo com a opinião de Lincoln e Guba (1985) de que o investigador que fornece a informação não tem conhecimento do contexto para o qual haverá transferibilidade; a pessoa que a realizará é que possui tal conhecimento e, portanto, a responsabilidade nesse procedimento.

13. As fronteiras do estudo determinadas pelo centro de interesse. A natureza do *design* emergente do paradigma naturalista pode dar origem à ideia de que o que vai e não vai ser estudado é inteiramente uma questão de escolhas subjetivas do investigador, porém, nesse paradigma, os interesses não têm sentido se abstraídos essencialmente dos valores do investigador (Lincoln & Guba, 1985). O investigador naturalista delimita seu estudo com base nos aspectos interessantes que vão emergindo das múltiplas realidades identificadas e interpretadas, as quais vão definindo o centro-de-interesse do investigador (Lincoln & Guba, 1985).

Para Miles e Huberman (1994), o centro-de-interesse estabelece as fronteiras da investigação e orienta os critérios de inclusão e exclusão do estudo, auxiliando o investigador a separar as informações relevantes das irrelevantes para a investigação. Lincoln e Guba (1985), por sua vez, observam que as fronteiras da investigação são determinadas de modo satisfatório pelo investigador quando este tem um profundo conhecimento do contexto em estudo. Portanto, no paradigma

naturalista, o centro-de-interesse é o que orienta a investigação – é o foco do estudo e representa o problema que está a ser investigado (Lincoln & Guba, 1985).

No estudo que realizei, o MAD e a sua implementação a alunos com dislexia foram o centro de interesse. As fronteiras derivaram das questões de investigação formuladas para o estudo e dos conhecimentos adquiridos junto dos participantes, os quais ajudaram a orientar as decisões iniciais e as subsequentes sobre os aspectos que deveriam ser prioritariamente investigados.

14. Critérios usados para estabelecimento da qualidade do estudo (trustworthiness). Como alternativa aos critérios de rigor científico do paradigma positivista, Guba e Lincoln apresentam o conceito de *trustworthiness* (Guba, 1978 1981, 1990; Lincoln & Guba, 1985) para contribuir na qualidade da investigação que adota métodos qualitativos.

Os critérios convencionais típicos do paradigma positivista de rigor científico são: validade interna, validade externa, fiabilidade e objetividade. Esses critérios não são apropriados para o paradigma naturalista pelas diferenças que se apresentam entre os axiomas de cada paradigma. No entanto, considera-se que a questão da qualidade do estudo deva ser preocupação dos investigadores, independentemente do paradigma adotado (Coutinho, 2008; Guba, 1981).

Para que o processo de investigação naturalista tenha valor científico, necessita ter em conta quatro aspectos: o valor da verdade, a aplicabilidade, a consistência e a neutralidade (Guba, 1990; Lincoln & Guba, 1985). Esses aspectos encontram-se presentes no paradigma positivista e naturalista, mas apresentam diferentes definições.

Em relação ao valor da verdade, no paradigma positivista, o critério é o da validade interna, que Lincoln e Guba (1985) consideram não se aplicar à investigação naturalista, pois os resultados do estudo, da realidade que pretende descrever, não são isomorfos e tangíveis, tal como é concebido na investigação positivista. A investigação naturalista pressupõe que os resultados são realidades múltiplas, intangíveis e validadas pelos participantes, sendo o critério o da credibilidade.

Sobre a aplicabilidade, no paradigma positivista, o critério é o da validade externa, não se aplicando ao critério da investigação naturalista, que é o da transferibilidade, ocorrendo a escolha dos participantes de forma intencional, sem cunho de amostragem probabilística e seleção de variáveis isoladas que poderão ser equivalentes em outros contextos, conforme o paradigma positivista. A transferibilidade preocupa-se em descrever com riqueza de detalhes o contexto em estudo para uma possível aplicação por outro investigador em outro contexto.

Em termos de consistência, no paradigma positivista, o critério é o da fiabilidade, que demanda estabilidade e replicação plena dos resultados da investigação, não se aplicando ao critério do

paradigma naturalista porque o *design* da investigação é emergente. Para este paradigma, o aspecto da consistência é descrito pelo critério da dependabilidade.

Por último, há o aspecto da neutralidade, que no paradigma positivista é representado pelo critério da objetividade, significando haver uma neutralidade interposta entre o investigador e o objeto de investigação e, inclusivamente, com os participantes do estudo. Dessa forma, não se aplica ao critério da investigação naturalista, que tem o investigador como principal instrumento de recolha de dados, permitindo a interação com os participantes e a influência dos valores do investigador nos resultados do estudo. O aspecto da neutralidade é descrito pelo critério da confirmabilidade, ou seja, a possibilidade de outros investigadores confirmarem as construções do investigador (Guba & Lincoln, 1991; Lincoln & Guba, 1985).

Nesta investigação, para estabelecer a qualidade e confiança do estudo, utilizei estratégias específicas condizentes com os critérios de credibilidade, transferibilidade, dependabilidade e confirmabilidade. Para a credibilidade, empreguei as técnicas de triangulação, sessões de resumo (*peer debriefing*) e de validação pelos participantes (*member checking*); para estabelecer a transferibilidade, apresentei informações detalhadas dos contextos em estudo e selecionei os participantes de uma forma intencional; para os critérios de dependabilidade e confirmabilidade, fiz uso da técnica de diário reflexivo. No final deste capítulo descrevo detalhadamente a forma como estes critérios foram objetivados neste estudo.

Para finalizar esta seção sobre as características do padrão de desenvolvimento prático da investigação naturalista, é necessário destacar que o fluxograma da Figura 6 e a descrição das características correspondentes não constituem uma ortodoxia, uma lógica inviolável, nem um processo de um só sentido, pois, em cada estudo, algumas mudanças podem ser encontradas, novos elementos podem ser introduzidos, e algumas características podem ser ignoradas (Lincoln & Guba, 1985). Na seção seguinte, correspondente ao *design* do estudo, dou continuidade às descrições operacionais do padrão de desenvolvimento da investigação naturalista.

Design da Investigação

Neste estudo, o *design* da investigação foi emergindo e se estruturando durante o trabalho empírico e no contexto natural do estudo, ou seja, planeei e preparei um conjunto flexível de orientações que foram sendo revistas sempre que necessário. No entanto, antes de começar o estudo, algumas decisões foram tomadas, partindo essencialmente de um aspecto central: a existência de

alunos com dislexia que frequentavam o 1.º CEB no Agrupamento de escolas em questão. Assim sendo, começo por apresentar como foi realizada a seleção dos participantes; em seguida, faço uma breve apresentação dos participantes deste estudo e do contexto e caracterização do Agrupamento; posteriormente, descrevo a forma como recolhi, analisei e apresentei os dados; finalizo com a descrição de como garanti aspectos éticos, como os da confidencialidade dos participantes, e indico os critérios de qualidade científica que utilizei durante o estudo.

A apresentação segue uma ordem, mas isso não significa que os primeiros elementos tenham prioridade sobre os últimos, pois não se pode escrever sobre todos os elementos de forma concomitante (Lincoln & Guba, 1985). Passo a descrever os elementos do *design* do estudo que constituíram esta investigação.

Seleção dos participantes e procedimentos de recolha de dados

A seleção dos participantes neste estudo ocorreu de forma intencional e emergente. Erlandson et al. (1993) destacam que, para a escolha dos participantes, duas decisões básicas devem ser consideradas pelo investigador. A primeira decisão refere-se à escolha de quem e o que investigar, o que implica, conseqüentemente, identificar os participantes e outras fontes que mais ajudem a responder às perguntas e finalidades básicas da investigação. A segunda decisão refere-se à escolha de quem e o que não investigar; por conseguinte, deve haver um processo de eliminação para delimitar o conjunto dos participantes e fontes para o estudo.

Em relação ao número de participantes, não há regras estatísticas na investigação qualitativa para essa definição, pois o que deve ser julgado para a escolha é a seleção dos casos ricos em informação para que se possam conhecer as questões de importância central para o estudo (Erlandson et al., 1993; Patton, 2002).

Importa referir que, antes de começar a fazer a seleção dos participantes para proceder à recolha dos dados, contatei a Direção do Agrupamento de escolas para realizar o pedido formal ao conselho científico e pedagógico. De acordo com Stake (2009), no pedido de autorização e colaboração às escolas e aos professores, “deve ser dada a conhecer a natureza do estudo, o patrocinador, a actividade pretendida, os principais problemas, o espaço de tempo e o encargo para as partes” (p. 74). O documento com essas informações foi entregue em outubro de 2011 por meio de uma carta de pedido de autorização e colaboração assinada por um de meus orientadores (ver Anexo A - Protocolo de autorização e colaboração).

Seguindo a indicação da literatura (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2002), neste estudo, a definição dos participantes seguiu dois critérios de referência. O primeiro critério tinha relação com os alunos, que deveriam ter diagnóstico de dislexia ou estar em processo de avaliação para esse diagnóstico, além de frequentarem o 1.º CEB. O segundo critério incluía, especificamente, participantes capazes de partilhar informações, percepções, perspectivas e experiências pertinentes e profundas sobre as questões de investigação que eu tinha previamente elaborado. Por isso, os participantes tinham que ter um envolvimento direto (professores do 1.º CEB, profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo e pais/encarregados de educação) ou indireto (liderança do Agrupamento) com os alunos indicados para o estudo. Importante referir que os alunos não participaram diretamente do estudo, mas foram os elementos principais para a definição dos participantes.

No que se refere à seleção dos participantes, o processo foi feito em conjunto com a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, que neste estudo recebeu o pseudónimo de Caetana, sendo a pessoa que primeiro contatei no Agrupamento para averiguarmos quem seriam os possíveis participantes que se adequariam aos critérios de seleção. Como a recolha de dados começou no início do ano letivo 2011/2012 e envolvia alunos do 1.º CEB, era adequado que déssemos mais tempo aos professores para indicarem os alunos para o estudo, pois as sugestões de Caetana eram confirmadas pelas professoras de turma desses alunos.

A totalidade dos alunos seleccionados ao longo da recolha de dados foi nove, e, desses, somente um tinha o diagnóstico de dislexia antes de o estudo começar; os demais estavam em processo de avaliação pelos profissionais dos serviços de educação especial e pelas professoras da classe regular do Agrupamento.

Sobre o processo de despiste, para a avaliação psicológica dos prováveis alunos com dislexia, a liderança do Agrupamento tomou a decisão de solicitar a colaboração de um psicólogo de uma clínica particular que mantém uma parceria externa com o Agrupamento. Dessa forma, foi possível a avaliação dos alunos pela área da psicologia no decorrer do processo de recolha de dados. Para tanto, a própria liderança do Agrupamento enviou aos pais/encarregados de educação um pedido de autorização especial para esse fim, relacionando-o com meu estudo. O psicólogo que avaliou a maioria dos alunos é um dos participantes deste estudo e recebeu o pseudónimo de Garibaldi.

Quanto ao desfecho dos diagnósticos, dos nove alunos seleccionados, três foram excluídos por apresentarem funcionamento intelectual abaixo da média (dois alunos) e problema emocional grave (um aluno). Porém, duas professoras desses alunos permaneceram no estudo; uma por sua

experiência na escola e com o MAD, e a outra por pertencer a uma das escolas satélites do Agrupamento, o que pareceu ser uma contribuição importante para análise da operacionalização do MAD.

Portanto, a seleção dos participantes neste estudo foi intencional e emergente, pois o conjunto dos participantes sofreu os ajustes necessários no decorrer da recolha e análise de dados (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2002), totalizando 16 participantes, sendo: cinco professoras do 1.º CEB, uma professora do apoio educativo, uma professora de educação especial, um psicólogo, a coordenadora dos serviços de educação especial e apoio educativo, a liderança do Agrupamento e seis pais/encarregados de educação.

O contato inicial com a maioria dos participantes foi para o agendamento das entrevistas. Alguns agendamentos foram feitos por Caetana, que se prontificou a colaborar, devido à proximidade que mantinha com os participantes, e outros agendamentos foram feitos por mim. Caetana fez o contato com as professoras do 1.º ciclo, com duas professoras dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo e com a diretora do Agrupamento. Caetana informava-me por telefone a disponibilidade de cada participante e o agendamento era efetuado.

Em relação aos pais/encarregados de educação e a Garibaldi, a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo¹⁶ forneceu-me, com a autorização dos pais, por *e-mails* contatos telefônicos para que eu fizesse o primeiro contato e o agendamento das entrevistas. Dado que todos os participantes tinham sido previamente informados pela liderança do Agrupamento sobre a investigação em curso e sobre as suas possíveis formas de colaboração no decorrer da recolha de dados, eles foram receptivos quando do primeiro contacto telefônico, apesar de não nos conhecermos.

No contato inicial com cada participante, fiz uma breve apresentação sobre minha pessoa e prestei os esclarecimentos iniciais sobre a finalidade e sobre o que estava a realizar no âmbito do trabalho de investigação de meu doutoramento. Na continuidade, expliquei a razão pela qual fiz o contato, que era para a realização da entrevista, e disse que os dados recolhidos se destinavam exclusivamente à utilização no âmbito deste trabalho, pelo que me comprometi a respeitar o anonimato, a confidencialidade e a privacidade de cada participante.

Sobre o anonimato, fiz questão de referir que seria utilizado um pseudônimo para cada participante, para que nada do que dissesse fosse associado com sua pessoa. Também frisei que, no decorrer da entrevista, caso o participante tivesse alguma dúvida sobre qualquer questão ou sobre a razão pela qual eu estava a fazer determinada questão, ele poderia ficar à vontade para perguntar ou

No ano letivo 2012/2013, outra professora especializada de educação especial assumiu a função de Caetana.

interromper; ainda, se houvesse alguma questão que não quisesse responder, teria a liberdade de recusar-se a dar uma resposta (ver nos Anexos B e C os protocolos de esclarecimento inicial da entrevista). Com esses esclarecimentos iniciais, os participantes tiveram informações para uma tomada de decisão consciente, e a totalidade aceitou participar do estudo, sendo a entrevista a principal forma de colaboração com a investigação. Na seção seguinte, faço uma breve apresentação dos participantes deste estudo.

Caracterização dos participantes

Nesta seção, caracterizo os participantes, sendo estes identificados por nomes fictícios para assegurar seu anonimato. Os nomes fictícios atribuídos aos alunos e aos 16 participantes da investigação – as professoras do 1.º CEB, os profissionais dos serviços de educação especial e apoio educativo, a liderança e os pais/encarregados de educação – tiveram como referência para escolha os personagens de um romance escrito por uma autora brasileira gaúcha¹⁷, Leticia Wierzchowski, lançado em abril de 2002 no Brasil com o título de *A casa das sete mulheres*.

A casa das sete mulheres conta uma história que se passa no Rio Grande do Sul, estado situado no sul do Brasil, na época do Brasil Imperial, mais especificamente, no período da Revolução Farroupilha (1835-1845). É nesse cenário que a trama se desenvolve, contemplando as perspectivas e vidas de setemulheres da família do líder da Revolução Farroupilha, o então conhecido militar brasileiro Bento Gonçalves da Silva, que buscava a independência da província do Rio Grande do Sul do Império do Brasil. Por tratar-se de um período de revolução, os homens da família de Bento Gonçalves partem para a guerra, e as vidas das mulheres da família entrelaçam-se na dor de maneiras distintas no tempo em que vivem na morada da família, à espera de um desfecho da Revolução, mas tendo em comum o fato de compartilharem da mesma fé e da mesma esperança de dias melhores e felizes a todos¹⁸.

A partir dessa breve sinopse, justifico minha escolha, atribuída, essencialmente, a dois grandes motivos: trata-se de uma narrativa cujo pano de fundo é uma revolução, tendo como história principal a vida das mulheres da família do líder da guerra; conta-se a história de outra mulher, com características de revolucionária e guerreira, que se alia na luta com os soldados a favor da Revolução Farroupilha.

¹⁷Gaúchos(as) é a denominação atribuída às pessoas que nascem no estado do Rio Grande do Sul, uma das 27 unidades federadas do Brasil, oficialmente República Federativa do Brasil, sendo o estado onde nasci.

¹⁸Ver http://pt.wikipedia.org/wiki/A_Casa_das_Sete_Mulheres

Em relação às mulheres desse romance, a vida de duas, em particular, contribuiu de forma efetiva para minha escolha dos nomes fictícios. Uma é Caetana, esposa de Bento Gonçalves, uma mulher corajosa e inteligente; a outra é Anita, uma mulher revolucionária e guerreira. Com isso, quero dizer que identifiquei, no decorrer da investigação, duas participantes com perfis semelhantes, as quais me motivaram para a escolha desse romance e para o uso dos nomes dos personagens para designar todos os participantes, porém de forma aleatória, à exceção de Caetana e Anita. As Tabelas 1 a 4 ilustram os nomes fictícios atribuídos a cada participante.

Tabela 1 Nomes fictícios atribuídos às professoras do 1.º CEB e aos seus respectivos alunos.

Nome da professora do 1.º CEB	Função da professora e nome dos alunos
Manuela	Professora do 2.º ano/1.º CEB Aluno:Bento
Mariana	Professora do 3.º ano/1.º CEB. Alunos:Estevão, Afonso e Angélica
Perpétua	Professora do 4.º ano/1.º CEB Alunos:Joaquim e Caetano
Joana	Professora do 4.º ano/1.º CEB
Ana	Professora do 3.º e 4.º anos/1.º CEB

Tabela 2 Nomes fictícios atribuídos aos profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo.

Nome	Função
Caetana	Coordenadora dos Serviços
Joaquina	Professora de Educação Especial
Quitéria	Professora de Apoio Educativo
Garibaldi	Psicólogo

Tabela 3 Nome fictício atribuído à liderança (diretora) do Agrupamento.

Nome	Função
Anita	Diretora do Agrupamento

Tabela 4 Nomes fictícios atribuídos aos pais/encarregados de educação.

Nome	Função
Teresa	Mãe do aluno Bento
Damiana	Mãe do aluno Estevão
Paulo	Pai do aluno Afonso
Cecília	Mãe da aluna Angélica
Anselmo	Pai do aluno Joaquim
Madalena	Mãe do aluno Caetano

Sobre a apresentação dos participantes, faço uma descrição individual de meu primeiro contato com cada um, do desenrolar da entrevista e do processo de validação; também apresento alguns dados pessoais e profissionais de cada participante. A ordem de apresentação é a seguinte: professoras do 1.º CEB, profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, liderança (diretora) do Agrupamento e pais/encarregados de educação.

Professoras do 1.º CEB

1. Manuela

Manuela era professora do aluno Bento no 2.º ano. Conheci pessoalmente a professora antes de realizar a entrevista, pois, quando eu estava a definir com Caetana quais os alunos com dislexia que fariam parte da investigação, fomos à sua sala de aula para conversar sobre um dos alunos em questão. Manuela recebeu-nos muito bem, foi muito atenciosa e simpática, convidou-nos para entrar na sala e desenvolveu algumas atividades com a turma para que observássemos o aluno.

A entrevista foi realizada no dia 16 de fevereiro de 2012 na sala dos apoios educativos, durante 1h34min. Manuela ouviu com atenção meus esclarecimentos iniciais sobre a entrevista e teve acesso ao guião para ter um conhecimento prévio do que trataríamos em nossa conversa. No final da

leitura do guião, de forma muito afável, Manuela aceitou colaborar e partilhar suas perspectivas sobre cada categoria de análise.

Desde o início da conversa e em seu decurso, mostrou-se muito tranquila, sendo sempre atenta às perguntas, falando calmamente e demonstrando entusiasmo e emoção em algumas situações. No geral, não houve perguntas por parte de Manuela em relação às questões previstas no guião da entrevista; já de minha parte, fiz diversas perguntas além das previstas, no intuito de esclarecer e/ou aprofundar as respostas da professora.

No guião da entrevista, solicitavam-se alguns dados pessoais e profissionais, que Manuela preencheu rapidamente no ato da entrevista. Manuelatinha 48 anos de idade e fez o curso de Magistério. O tempo de experiência profissional era de 21 a 25 anos, período em que trabalhou aproximadamente em 16 escolas, sempre no 1.º CEB. No Agrupamento, estava há mais de três anos a trabalhar e sem pretensão de fazer concurso para ser transferida para outra escola; disse estar no Agrupamento por opção.

Para validar a entrevista, a coordenadora entregou o envelope destinado a Manuela, que teve o tempo necessário para fazer a leitura (aproximadamente um mês) e colocar as observações que considerasse pertinentes no texto da transcrição do áudio; ainda, se tivesse alguma dúvida, poderia expressá-la, uma vez que eu estaria à disposição para esclarecimentos. No entanto, apesar de eu estar disponível, não nos encontramos pessoalmente, pois não considerou ser necessário. Não houve qualquer sugestão por parte de Manuela. A transcrição foi aprovada, e a autorização foi assinada para tratamento e publicação dos dados.

2. Mariana

Mariana era professora dos alunos Estevão, Afonso e Angélica no 3.º ano. Eu não conhecia pessoalmente a professora antes de realizar a entrevista, que ocorreu no dia 13 de março de 2012 na sala dos apoios educativos, durante cerca de 1h30min. Mariana ouviu com atenção o que eu dizia no esclarecimento inicial e teve acesso ao guião da entrevista para ter um conhecimento prévio do que trataríamos em nossa conversa. No final da leitura do guião, aceitou colaborar e partilhar suas perspectivas sobre cada categoria de análise de forma muito empenhada, sendo sempre atenta às perguntas e demonstrando preocupação na clareza das respostas. No geral, não houve questões de Mariana em relação às perguntas previstas no guião da entrevista. Eu, no entanto, formulei outras perguntas além das previstas, no intuito de esclarecer e/ou aprofundar as respostas da professora.

No guião da entrevista, eram solicitados alguns dados pessoais e profissionais, os quais Mariana preencheu rapidamente no ato da entrevista. Disse ter 52 anos de idade, e sua habilitação

profissional é a Licenciatura em Português/História. O tempo de experiência profissional era superior a 30 anos. No Agrupamento, disse trabalhar há cerca de sete anos. Logo no primeiro ano, teve a oportunidade de ter um aluno com NEE incluído em sua turma, considerando ter sido essa uma situação positiva.

Para validar a entrevista, a coordenadora entregou o envelope destinado a Mariana, que teve o tempo necessário para fazer a leitura (aproximadamente um mês) e colocar as observações que considerasse pertinentes no texto da transcrição do áudio; se tivesse alguma dúvida, que a apresentasse, pois eu estaria à sua disposição para esclarecer. No entanto, apesar de eu estar disponível, não nos encontramos pessoalmente, pois considerou não ser necessário. No texto escrito, fez algumas sugestões referentes à substituição de nomes de pessoas que havia citado, considerando os cargos que tinham, e algumas correções do português em termos de concordância verbal e/ou nominal, pontuação e vícios de linguagem, mas não de conteúdo. Mesmo com as correções e sugestões feitas por Mariana, a transcrição foi aprovada, e a autorização foi assinada para tratamento e publicação dos dados.

3. Perpétua

Perpétua era professora dos alunos Joaquim e Caetano no 4.º ano. Não a conhecia pessoalmente antes de realizar a entrevista, que ocorreu no dia 8 de março de 2012 na sala dos apoios educativos, durante 1h43min. Perpétua ouviu com atenção o que eu dizia sobre o esclarecimento inicial e teve acesso ao guião para ter um conhecimento prévio do que trataríamos em nossa conversa. No final da leitura do guião, aceitou colaborar e partilhar suas perspectivas sobre cada categoria de análise de forma interessada, atenta às perguntas e demonstrando preocupação em dar respostas esclarecedoras às minhas questões. No geral, não houve perguntas de Perpétua em relação às questões previstas no guião da entrevista. Entretanto, fiz diversas perguntas além das previstas, na tentativa de esclarecer e/ou aprofundar as respostas da professora.

No guião da entrevista, eram solicitados alguns dados pessoais e profissionais, os quais Perpétua preencheu rapidamente no ato da entrevista. Respondeu que tinha 46 anos de idade e que fez curso de Magistério, complementado com formação científico-pedagógica em Língua Portuguesa. O tempo de experiência profissional era de 21 a 25 anos.

Para validar a entrevista, a coordenadora entregou o envelope destinado a Perpétua, que teve o tempo necessário para fazer a leitura (aproximadamente um mês) e fazer as observações que considerasse pertinentes no texto da transcrição do áudio; se tivesse alguma dúvida, que a apresentasse, pois eu estaria à disposição para esclarecimentos. Apesar de eu estar disponível, não

nos encontramos pessoalmente, pois considerou não ser necessário. No texto escrito, não fez qualquer sugestão, apenas rubricou todas as folhas. A transcrição foi aprovada, e a autorização foi assinada para tratamento e publicação dos dados.

4. Joana

Joana era professora do 4.º ano, e eu não a conhecia pessoalmente antes de realizar a entrevista, que ocorreu no dia 12 de abril de 2012 no gabinete de atendimento individual de alunos, durante 1h7min. Joana ouviu com atenção o que eu dizia no esclarecimento inicial sobre a entrevista e teve acesso ao guião para ter um conhecimento prévio do que trataríamos em nossa conversa. No final da leitura do guião, aceitou colaborar e partilhar suas perspectivas sobre cada categoria de análise, estando atenta às perguntas e demonstrando cuidado em dar respostas elucidativas às minhas questões. No geral, não houve perguntas de Joana em relação às questões previstas no guião da entrevista; já eu formulei diversas perguntas além das previstas, a fim de aprofundar as respostas de Joana, que eram muito sintéticas.

Joana preencheu rapidamente a seção de dados pessoais e profissionais no guião da entrevista. Disse ter 51 anos de idade e haver cursado licenciatura em Expressões Dramática e Plástica. O tempo de experiência profissional era de 26 a 30 anos; no Agrupamento, e disse trabalhar há quatro anos no Agrupamento. Antes, era professora de escolas rurais, onde tinha poucos alunos, chegando a haver apenas sete em uma escola e ela ser a única professora.

Sobre a experiência com alunos com NE, disse tê-la tido com alunos que apresentavam dificuldades na Língua Portuguesa e na Matemática, mas não os considerava alunos com problemas intelectuais. No entanto, a aluna de sua turma indicada para a investigação acusou, no processo de avaliação psicológica, ocorrida no ano de 2012, um funcionamento intelectual abaixo da média, e não diagnóstico de dislexia, sendo excluída do estudo, mas permanecendo a professora devido à sua experiência com o MAD.

Para validar a entrevista, a coordenadora entregou o envelope destinado a Joana, que teve o tempo necessário para fazer a leitura (aproximadamente um mês) e colocar as observações que considerasse pertinentes no texto da transcrição do áudio; se tivesse alguma dúvida, que a colocasse, pois eu estaria à disposição para esclarecimentos. De fato, isso aconteceu. Joana inicialmente recusou-se a validar a transcrição por considerar haver muitos erros de português. Isso ocorreu porque eu havia mantido a linguagem natural dos participantes na transcrição, o que a deixou preocupada, caso essa forma literal permanecesse na escrita. Sabendo, pela coordenadora, da relutância de Joana em validar a transcrição da entrevista, fiz contato telefônico com a escola para falar com professora, conforme

sugerido pela coordenadora. Nessa oportunidade, consegui falar com Joana e resolver a questão. Solicitei-lhe que escrevesse as sugestões no texto da entrevista, que posteriormente seriam alteradas por mim, pois, se o problema não era uma questão de conteúdo, mas de forma da escrita, não haveria contestação de minha parte e eu tomaria a atenção necessária ao citá-la na escrita do texto. Joana escreveu algumas sugestões de alteração, mas foram somente nas primeiras cinco páginas, e as demais ficariam ao meu critério e sob minha responsabilidade. Após haver esse consenso entre nós, agendei com ela um encontro para buscar pessoalmente a transcrição aprovada e a autorização assinada para tratamento e publicação dos dados.

5. Ana

Ana era professora do 3.º e do 4.º anos na escola satélite. Não conhecia pessoalmente a professora antes de realizar a entrevista, que ocorreu em duas etapas, nos dias 19 de abril e 3 de maio de 2012. No primeiro dia, realizei a entrevista na sala de atividades, com duração de 2h17min; no segundo dia, a entrevista ocorreu no refeitório, durante cerca de 45min. Nos dois dias de entrevista, Joaquina levou-me no seu automóvel até a escola e substituiu Ana em suas atividades docentes na sala de aula, para que a professora pudesse conversar comigo descansadamente.

No primeiro dia, antes de começarmos a entrevista, Ana e Joaquina mostraram-me toda a escola, apresentaram-me aos alunos e funcionárias e explicaram-me o funcionamento das turmas, pois, em cada sala de aula, havia duas turmas, correspondendo a níveis diferentes. Como exemplo, na mesma sala de aula, havia dois anos escolares, correspondentes ao 3.º e 4.º anos de escolaridade. Importante referir que, desde que cheguei à escola e durante todo o tempo em que lá estive, fui recebida por todos com muito carinho e gentileza; a percepção que tive foi de ser uma escola muito acolhedora e familiar.

Ao concluir a visita à escola, Ana deu conhecimento a Joaquina sobre as atividades que estava a realizar com as turmas, para que ela lhes desse continuidade. Em seguida, fomos para a sala de atividades para iniciarmos a entrevista. Ana ouviu com atenção o que eu dizia no esclarecimento inicial da entrevista e teve acesso ao guião para ter um conhecimento prévio do que trataríamos em nossa conversa. No final da leitura do guião, aceitou colaborar e partilhar suas perspectivas sobre cada categoria de análise de forma interessada. Atenta às perguntas e demonstrando muita disponibilidade e preocupação em dar respostas explicativas às minhas questões, tornou a entrevista mais extensa do que as anteriormente realizadas. No geral, não houve perguntas de Ana em relação às questões previstas no guião da entrevista, porém, em várias respostas, tive que retomar a pergunta para que Ana não perdesse o foco da questão ou para que voltasse ao foco.

No guião da entrevista, solicitavam-se informações pessoais e profissionais, que Ana preencheu rapidamente no ato da entrevista. Sobre os dados pessoais, respondeu que tinha 52 anos de idade; sobre a habilitação profissional, disse ter feito o curso de Magistério e a licenciatura em Ensino do Português. O tempo de experiência profissional era de 26 a 30 anos, e disse trabalhar há cerca de oito anos em uma das escolas satélites pertencentes ao Agrupamento.

Para validar a entrevista, a coordenadora entregou o envelope destinado a Ana, que teve o tempo necessário para fazer a leitura (aproximadamente um mês) e colocar as observações que considerasse pertinentes no texto da transcrição do áudio; se tivesse alguma dúvida, que a colocasse, pois eu estaria à disposição para esclarecimentos. No entanto, apesar de eu estar disponível, não nos encontramos pessoalmente, pois considerou não ser necessário. A transcrição foi aprovada, e a autorização foi assinada para tratamento e publicação dos dados. Porém, Ana não enviou o texto da transcrição, conforme era solicitado, no conjunto de documentos do envelope que havia sido entregue pela coordenadora.

O aluno de sua turma indicado para o estudo acusou, no processo de avaliação psicológica, no ano de 2012, um funcionamento intelectual abaixo da média, e não diagnóstico de dislexia, sendo excluído do estudo, mas permanecendo a professora, devido à sua experiência na escola e pertencimento a uma das escolas fora da sede, o que foi visto como uma contribuição interessante para análise da operacionalização do MAD.

Serviços de Educação Especial e Apoios Educativos

1. Caetana

Caetana é a coordenadora dos serviços de educação especial e apoio educativo. Conheci pessoalmente a professora antes de realizar a entrevista, quando dos contactos iniciais ocorridos no ano letivo de 2010/2011. Nessa altura, a verificação da exequibilidade do projeto de investigação ocorreu no Agrupamento e foi efetuada em conjunto com Caetana, que não mediu esforços para que de fato o estudo pudesse ser realizado. Caetana recebeu-me muito bem; foi sempre muito atenciosa e cortês em todas as situações para a aprovação do projeto de investigação nas diversas instâncias do Agrupamento, desde a liderança e do conselho científico e pedagógico até os professores e pais/encarregados de educação.

Caetana ouviu com atenção o que eu lhe dizia no esclarecimento inicial e teve acesso ao guião para ter um conhecimento prévio do que trataríamos em nossa conversa. No final da leitura do guião, aceitou colaborar e partilhar as suas perspectivas sobre cada categoria de análise, de forma muito

tranquila e amável. A entrevista ocorreu em duas etapas, nos dias 9 de agosto e 15 de outubro de 2012, realizadas no Instituto do qual Caetana era uma das proprietárias, situado na cidade de Braga. No primeiro dia, a conversa teve duração de 3h38min; no segundo dia, teve duração de 2h43min.

A entrevista com Caetana foi a mais longa de todas as realizadas com os participantes. Desde o início da conversa e no seu decurso, ela se mostrou muito preocupada e motivada em transmitir o maior número de conhecimentos para responder cada pergunta; ia além das perguntas nas suas respostas, mas sem se afastar do tema, nem abordar assunto que não fosse pertinente à investigação. Durante a conversa, sempre se expressou calmamente, com voz baixa e demonstrando emoções variadas. De acordo com a pergunta, em sua resposta, eu percebia expressões de entusiasmo e/ou de alegria e satisfação. Já em outras situações, percebia expressões de desagrado e indignação.

No geral, não houve perguntas por parte de Caetana em relação às questões previstas no guião da entrevista. No entanto, formulei diversas questões que não estavam previstas, mas que se fizeram pertinentes em face da riqueza de conhecimentos que a participante se propunha a partilhar. Afinal, eu estava diante da professora que coordenou desde o início a implementação do MAD no Agrupamento e que, além disso, tem um conhecimento vasto na área da Educação Especial.

No guião da entrevista, solicitavam-se dados pessoais e profissionais, que Caetana prontamente forneceu no ato da entrevista. Respondeu que tinha 53 anos de idade, sendo licenciada em Educação Básica, com especialização em Problemas de Aprendizagem e Comportamento, mestrado em Educação Especial, especialidade em Dificuldades de Aprendizagem. O tempo de experiência profissional estava compreendido no período de 21 a 25 anos. Trabalha há oito anos no Agrupamento na função de coordenadora dos serviços de educação especial e apoio educativo, desde o jardim de infância até o 2.º CEB, com intervenção como professora especializada de educação especial no 1.º e 2.º CEB.

O processo de validação da entrevista com Caetana ocorreu de outra forma, dado que na altura da validação a professora já não trabalhava no Agrupamento e não considerou necessário receber a transcrição impressa, solicitando que eu a enviasse por *e-mail*. Aceitei sua sugestão e, após o tempo necessário para que ela fizesse a leitura (aproximadamente um mês), colocasse as observações que considerasse pertinentes e apontasse alguma dúvida que surgisse, manifestei disponibilidade para esclarecimentos. Encontramo-nos pessoalmente para tratar desse assunto, e ela aprovou a transcrição sem qualquer sugestão e assinou a autorização para tratamento e publicação dos dados.

2. Joaquina

Joaquina era professora especializada de educação especial. Não a conhecia pessoalmente antes de realizar a entrevista, que ocorreu em duas etapas em uma das escolas satélites do Agrupamento: nos dias 19 de abril e 3 de maio de 2012.

As duas etapas da entrevista ocorreram na sala de atividades – no primeiro dia, com duração de 55min; no segundo dia, com duração de 2h19min. Nos dois dias de entrevista, Joaquina levou-me em seu automóvel da escola sede até a escola satélite, que fica em uma freguesia próxima. Joaquina ouviu com atenção o que esclareci inicialmente na entrevista e teve acesso ao guião para ter um conhecimento prévio do que trataríamos em nossa conversa. No final da leitura do guião, aceitou colaborar e partilhar suas perspectivas sobre cada categoria de análise, de forma muito atenta às perguntas e demonstrando disponibilidade e preocupação em dar respostas esclarecedoras às minhas questões, o que tornou a entrevista extensa e abundante em conhecimentos pertinentes à investigação. No geral, não houve perguntas de Joaquina em relação às questões previstas no guião da entrevista. Entretanto, acrescentei diversas perguntas além das previstas, no intuito de esclarecer e/ou aprofundar determinadas respostas de Joaquina.

No guião da entrevista, Joaquina preencheu rapidamente a seção de informações pessoais e profissionais. Disseter 52 anos de idade, sendo licenciada em Educação Básica, com especialização em Problemas de Aprendizagem e Comportamento, e Mestrado em Educação Especial, especialidade em Intervenção Precoce. O tempo de experiência profissional era superior a 30 anos. No Agrupamento, estava a trabalhar há nove anos na função de professora especializada de educação especial com intervenção pré-escolar e 1.º CEB.

Para validar a entrevista, a coordenadora entregou o envelope destinado a Joaquina, que teve o tempo necessário para fazer a leitura (aproximadamente um mês), colocar as observações que considerasse pertinentes relativas ao texto da transcrição do áudio e esclarecer alguma dúvida, para o que eu estaria à disposição. No entanto, apesar de eu estar disponível, não nos encontramos pessoalmente, pois considerou não ser necessário. No texto escrito, não fez qualquer sugestão, apenas rubricou todas as folhas. Aprovou a transcrição e assinou a autorização para tratamento e publicação dos dados.

3. Quitéria

Quitéria era professora de apoio educativo e professora de turma. Não a conhecia pessoalmente antes de realizar a entrevista, que ocorreu no dia 9 de fevereiro de 2012 na sala dos

apoios educativos, durante 1h10min. Quitéria ouviu com atenção o que eu dizia sobre a entrevista e teve acesso ao guião para ter um conhecimento prévio do que trataríamos em nossa conversa. No final da leitura do guião, aceitou colaborar e partilhar suas perspectivas sobre cada categoria de análise, sendo sempre muito atenta às perguntas e demonstrando preocupação em dar respostas esclarecedoras e objetivas às minhas questões.

O interessante na entrevista com Quitéria foi que, por assumir duas funções concomitantes – professora de apoio educativo e de turma – sua percepção dos acontecimentos e da colaboração na operacionalização do MAD foi de acordo com essas duas funções, o que enriqueceu a entrevista. No geral, não houve perguntas de Quitéria em relação às questões previstas no guião da entrevista; de minha parte, fiz poucas perguntas além das previstas, por não considerar necessário esclarecer e/ou aprofundar as respostas da professora.

No guião da entrevista, solicitavam-se informações pessoais e profissionais, que foram prontamente fornecidas por Quitéria no ato da entrevista. Disse ter 53 anos, sendo licenciada em Educação Básica. O tempo de experiência profissional erade 26 a 30 anos. No Agrupamento, exercia as funções de professora de apoio educativo e de turma correspondente ao 2.º ano de escolaridade, sendo ainda coordenadora do Departamento Curricular do 1.º CEB.

Para validar a entrevista, a coordenadora entregou o envelope destinado a Quitéria, que teve o tempo necessário para fazer a leitura (aproximadamente um mês), efetuar as observações que considerasse pertinentes no texto da transcrição e esclarecer alguma dúvida, para o que eu estaria à disposição. No entanto, apesar de eu estar disponível, não nos encontramos pessoalmente, pois considerou não ser necessário. No texto escrito, não fez qualquer sugestão. A transcrição foi aprovada, e a autorização, assinada para tratamento e publicação dos dados.

4. Garibaldi

Garibaldi era o psicólogo que avaliou cinco dos seis alunos que fazem parte desta investigação. Não conhecia Garibaldi pessoalmente antes de realizar a entrevista, que ocorreu no dia 15 de outubro de 2012, na sala dos serviços de educação especial, durante 1h41min. Garibaldi ouviu com atenção o que eu dizia sobre a entrevista e teve acesso ao guião para ter um conhecimento prévio do que trataríamos em nossa conversa. No final da leitura do guião, aceitou colaborar e partilhar suas perspectivas sobre cada categoria de análise, estando sempre muito atento às perguntas.

No início e no decurso da conversa, sempre se expressou de forma calma, com voz baixa. Conforme o tempo passava, percebia que Garibaldi expressava mais as suas emoções ao partilhar os seus conhecimentos. No geral, não houve perguntas de Garibaldi em relação às questões previstas no

guião da entrevista; de minha parte, formulei algumas perguntas das previstas, no intuito de esclarecer e/ou aprofundar as respostas dadas pelo psicólogo.

No guião da entrevista, solicitavam-se informações pessoais e profissionais, que foram prontamente fornecidas por Garibaldi. Disse ter 39 anos de idade e formação em Psicologia. O tempo de experiência profissional era de 11 a 15 anos. No Agrupamento, colaborava desde 2006/2007, sempre como profissional externo, integrante da equipe de apoio ao aluno.

Para Garibaldi validar a entrevista, fiz o agendamento por contato telefônico para que ele fosse até a escola sede fazer a leitura em minha presença e assinar a autorização, caso aprovasse. Garibaldi teve o tempo que julgou necessário para fazer a leitura e as observações que considerasse pertinentes no texto da transcrição do áudio; se tivesse alguma dúvida, eu estaria à disposição para esclarecimentos. No entanto, não foi preciso esclarecer qualquer questão, e o participante não fez sugestão no texto escrito, somente rubricou cada página, aprovando a transcrição e assinando a autorização para tratamento e publicação dos dados.

Liderança- diretora do Agrupamento

1. Anita

Anita era a diretora do Agrupamento. Conheci pessoalmente a professora no ano letivo de 2010/2011, quando estava a tratar da possibilidade de o projeto de investigação ser executado no Agrupamento. Tanto Anita quanto Caetana foram, desde o início, receptivas e empenharam-se junto à comunidade educativa para que o estudo fosse realizado.

A entrevista ocorreu no dia 28 de junho de 2012 no gabinete da direção, com duração cerca de 2h50min. Antes de iniciarmos a conversa, Anita ouviu com atenção o que eu dizia sobre a entrevista e teve acesso ao guião para ter um conhecimento prévio do que trataríamos em nossa conversa. No final da leitura do guião, aceitou colaborar e partilhar suas perspectivas sobre cada categoria de análise, sendo sempre muito atenta às perguntas e demonstrando preocupação em dar respostas esclarecedoras e objetivas às minhas questões.

No início da conversa, mais precisamente, na primeira pergunta, Anita demonstrou hesitação na resposta. Percebendo sua reação, reforcei a pergunta com as *probes* previstas no roteiro, o que contribuiu para esclarecer a questão que, a seu ver, “não era fácil” de ser respondida. No entanto, bastou responder a primeira pergunta, e as subseqüentes fluíram naturalmente, sendo detalhista nas respostas. De acordo com cada pergunta que eu fazia, na sua resposta, eu percebia emoções variadas, tais como: de entusiasmo, de alegria, de satisfação ou de indignação e/ou de descontentamento. No

decorso da conversa, manteve-se motivada em transmitir o maior número de conhecimentos e desenvolvia suas respostas além do que era questionado, mas sem se afastar do tema, nem abordar assunto que não fosse pertinente à investigação.

No geral, não houve perguntas por parte de Anita em relação às questões previstas no guião da entrevista. No entanto, formulei outras perguntas que não estavam previstas, originadas no decorrer da conversa em função das respostas de Anita e da riqueza de conhecimentos que se propunha a partilhar. Afinal, eu estava diante da diretora que acompanhava desde o início, na liderança e na administração, a implementação do MAD no Agrupamento.

No guião da entrevista, eram solicitados alguns dados pessoais e profissionais, os quais foram fornecidos por Anita rapidamente no ato da entrevista. Respondeu ter 51 anos de idade, sendo licenciada em História, além de ter especialização em Administração Escolar. O tempo de experiência profissional era de 26 a 30 anos, tendo trabalhado cerca de 20 anos na escola que é a sede do Agrupamento. A professora pertencia à equipe diretiva há 12 anos, tendo sido, por um determinado período, a secretária da direção. Desde que a escola se organizou na estrutura de Agrupamento, assumiu a função de diretora.

Para validar a entrevista, a coordenadora entregou o envelope destinado a Anita, que teve o tempo necessário para fazer a leitura (aproximadamente um mês), efetuar as observações que considerasse pertinentes no texto da transcrição e esclarecer alguma dúvida, para o que eu estaria à disposição. No texto escrito, Anita fez algumas alterações referentes a erros da transcrição e correções do português, em termos de concordância verbal e/ou nominal, pontuação e vícios de linguagem, mas não alterou nada no conteúdo. Depois de efetuadas as correções e sugestões feitas por Anita, a transcrição foi aprovada, e a autorização foi assinada para tratamento e publicação dos dados.

Pais/encarregados de educação

1. Teresa

Teresa é mãe do aluno Bento. Não a conhecia pessoalmente antes de realizar a entrevista, que ocorreu no dia 24 de outubro de 2012, na sala de atendimento dos diretores de turma, durante cerca de 55min. Teresa ouviu com atenção o que eu dizia sobre a entrevista e teve acesso ao guião para ter um conhecimento prévio do que trataríamos em nossa conversa. No final da leitura do guião, aceitou colaborar e partilhar suas perspectivas sobre cada categoria de análise, estando sempre muito atenta às perguntas.

No início e no decurso da conversa, sempre se expressou da mesma forma, com a voz baixa, com calma e respostas concisas. No geral, não houve perguntas da sua parte em relação às previstas no guião da entrevista; de minha parte, formulei algumas perguntas além das previstas, no intuito de esclarecer e/ou aprofundar algumas respostas.

No guião da entrevista, solicitavam-se alguns dados pessoais e profissionais, que Teresa prontamente forneceu. Disse ter 35 anos de idade, tendo concluído o 3.º CEB. Trabalhava com serviços domésticos (empregada doméstica).

Para Teresa validar a entrevista, fiz o agendamento por contato telefônico para que fosse até a escola sede fazer a leitura em minha presença e assinar a autorização, caso aprovasse. Teresa fez rapidamente a leitura e não fez qualquer observação na transcrição, somente rubricou cada página. Aprovou a transcrição e assinou a autorização para tratamento e publicação dos dados.

2. Damiana

Damiana é mãe do aluno Estevão. Não a conhecia pessoalmente antes de realizar a entrevista, que ocorreu no dia 16 de outubro de 2012, na sala de atendimento dos diretores de turma, durante 47min. Damiana ouviu com atenção o que eu dizia sobre a entrevista e teve acesso ao guião para ter um conhecimento prévio do que trataríamos em nossa conversa. No final da leitura do guião, aceitou colaborar e partilhar suas perspectivas sobre cada categoria de análise, sendo sempre muito atenta às perguntas.

No início e no desenrolar da conversa, expressou-se com tranquilidade, e as respostas foram consideravelmente sucintas. No geral, não houve perguntas da sua parte em relação às questões previstas no guião da entrevista; de minha parte, formulei algumas perguntas além das previstas, no intuito de esclarecer e/ou aprofundar algumas respostas.

No guião da entrevista, eram solicitados alguns dados pessoais e profissionais, que Damiana rapidamente completou no ato da entrevista. Respondeu que tinha 39 anos de idade e que concluiu o 2.º CEB. Trabalhava em serviços gerais, mas encontrava-se no desemprego.

Para Damiana validar a entrevista, fiz o agendamento por contato telefônico para que fosse até à escola sede fazer a leitura em minha presença e assinar a autorização, caso aprovasse. Damiana fez rapidamente a leitura, sem qualquer observação sobre a transcrição, e somente rubricou cada página. Aprovou a transcrição e assinou a autorização para tratamento e publicação dos dados.

3. Paulo

Paulo é pai do aluno Afonso. Não o conhecia pessoalmente antes de realizar a entrevista, que ocorreu no dia 20 de novembro de 2012, na sala dos Serviços de Educação Especial, durante 28min. Paulo ouviu com atenção o que eu dizia sobre a entrevista e teve acesso ao guião para ter um conhecimento prévio do que trataríamos em nossa conversa. No final da leitura do guião, aceitou colaborar e partilhar suas perspectivas sobre cada categoria de análise, mostrando-se sempre muito atento às perguntas.

No início e no transcorrer da conversa, expressou-se com tranquilidade, e as respostas foram consideravelmente sucintas. No geral, não fez perguntas sobre as questões previstas no guião da entrevista; de minha parte, formulei algumas perguntas além das previstas, no intuito de esclarecer e/ou aprofundar algumas respostas.

Outro comportamento observado em Paulo no desenrolar da entrevista foi sentir-se à vontade para partilhar assuntos de ordem familiar que prejudicavam a rotina escolar de seu filho. Nesse sentido, fez questão de dizer que os professores ajudavam muito seu filho e a ele, que era viúvo e trabalhava durante todo o dia longe de casa, tendo dificuldades de horários para reuniões na escola. Sublinhou a flexibilidade temporal por parte das professoras para o receberem em outros horários. Inclusive, agradeceu-me por fazer a entrevista depois de seu horário de trabalho, ou seja, às 19h.

No guião da entrevista, solicitavam-se alguns dados pessoais e profissionais, que Paulo forneceu prontamente. Disse ter 56 anos de idade, tendo concluído o 1.º CEB. Era serralheiro civil de profissão.

Para Paulo validar a entrevista, fiz o agendamento por contato telefônico para que fosse até a escola sede fazer a leitura em minha presença e assinar a autorização, caso aprovasse. Paulo fez rapidamente a leitura, sem qualquer observação sobre a transcrição, somente rubricou cada página. Aprovou a transcrição e assinou a autorização para tratamento e publicação dos dados.

4. Cecília

Cecília é mãe da aluna Angélica. Não a conhecia pessoalmente antes de realizar a entrevista, que ocorreu no dia 20 de novembro de 2012, na sala dos Serviços de Educação Especial, durante 36min. Cecília ouviu com atenção o que eu dizia sobre a entrevista e teve acesso ao guião para ter um conhecimento prévio do que trataríamos em nossa conversa. No

final da leitura do guião, aceitou colaborar e partilhar suas perspectivas sobre cada categoria de análise, estando sempre muito atenta às perguntas.

No início e no decurso da conversa, apresentou um comportamento agitado, inclusive tive que solicitar que falasse mais devagar para que eu pudesse entendê-la. Suas respostas foram demasiado sucintas, demonstrando ter pouco conhecimento do trabalho realizado na escola. No geral, não houve perguntas da sua parte em relação às questões previstas no guião da entrevista; de minha parte, formulei algumas perguntas além das previstas, no intuito de esclarecer e/ou aprofundar algumas respostas.

No guião da entrevista, solicitavam-se alguns dados pessoais e profissionais, que Cecília forneceu prontamente. Disse ter 38 anos de idade e o 2.º CEB concluído. Era pintora e trabalhava na construção civil.

Para Cecília validar a entrevista, fiz o agendamento por contato telefônico para que fosse até a escola sede fazer a leitura em minha presença e assinar a autorização, caso aprovasse. Porém, Cecília não compareceu ao encontro, nem justificou sua ausência. Após esse dia, tentei algumas vezes falar com ela por telefone para marcarmos um novo encontro, mas não me atendeu. Perante tal situação, a diretora prontificou-se a ajudar. De posse do envelope com os documentos, enviou-o a Cecília pela professora de turma, e em poucos dias a questão estava resolvida. A transcrição foi aprovada, e a autorização, assinada para tratamento e publicação dos dados.

5. Anselmo

Anselmo é pai do aluno Joaquim. Não o conhecia pessoalmente antes de realizar a entrevista, que ocorreu no dia 15 de outubro de 2012, na sala dos Serviços de Educação Especial, durante 1h13min. Anselmo ouviu com atenção o que eu dizia sobre a entrevista e teve acesso ao guião para ter um conhecimento prévio do que trataríamos em nossa conversa. No final da leitura do guião, aceitou colaborar e partilhar suas perspectivas sobre cada categoria de análise, sendo sempre muito atento às perguntas.

No início e no desenrolar da conversa, expressou-se de forma muito espontânea e com entusiasmo por partilhar informações sobre o filho e sobre a escola, demonstrando, em suas respostas, ter conhecimentos sobre os assuntos tratados. No geral, não houve perguntas de sua parte em relação às questões previstas no guião da entrevista; de minha parte, formulei algumas perguntas além das previstas, no intuito de esclarecer e/ou aprofundar algumas respostas.

No guião da entrevista, solicitavam-se informações pessoais e profissionais, as quais Anselmo prontamente forneceu. Disse ter 45 anos de idade, tendo concluído o 2.º CEB. Era pedreiro e

trabalhava de forma autônoma, o que possibilitava que participasse no dia a dia escolar do filho. Inclusive, nas reuniões com a professora de turma e em outras situações em que os encarregados de educação eram convidados a participar, era ele quem participava. A mãe trabalhava em tempo integral, o que dificultava sua presença em determinados eventos na escola.

Para Anselmo validar a entrevista, fiz o agendamento por contato telefônico para que fosse até a escola sede fazer a leitura em minha presença e assinar a autorização, caso aprovasse. Anselmo fez rapidamente a leitura, sem qualquer observação sobre a transcrição, somente rubricou cada página. Aprovou a transcrição e assinou a autorização para tratamento e publicação dos dados.

6. Madalena

Madalena é mãe do aluno Caetano. Não a conhecia pessoalmente antes de realizar a entrevista, que ocorreu no dia 15 de outubro de 2012, na sala de atendimento dos Serviços de Educação Especial, durante cerca de 30min. Madalena ouviu com atenção o que eu dizia sobre a entrevista e teve acesso ao guião para ter um conhecimento prévio do que trataríamos em nossa conversa. No final da leitura do guião, aceitou colaborar e partilhar suas perspectivas sobre cada categoria de análise, sendo sempre muito atenta às perguntas.

No início e no desenrolar da conversa, expressou-se sempre da mesma forma, com calma e respostas concisas. No geral, não houve perguntas de sua parte em relação às questões previstas no guião da entrevista; de minha parte, formulei algumas perguntas além das previstas, no intuito de esclarecer e/ou aprofundar algumas respostas.

No guião da entrevista, eram solicitados alguns dados pessoais e profissionais, os quais Madalena forneceu prontamente. Disse ter 40 anos de idade, tendo concluído o 3.º CEB. Sua profissão era gerente de lojas comerciais.

Para Madalena validar a entrevista, fiz o agendamento por contato telefônico para que fosse até a escola sede fazer a leitura em minha presença e assinar a autorização, caso aprovasse. Madalena fez rapidamente a leitura, sem qualquer observação sobre a transcrição, somente rubricou cada página. Aprovou a transcrição e assinou a autorização para tratamento e publicação dos dados.

Na seção seguinte, faço uma breve apresentação do contexto e caracterização do Agrupamento de escolas no qual o estudo foi realizado.

Contexto e caracterização do Agrupamento de escolas

As informações sobre o contexto e a caracterização do Agrupamento têm base em dois documentos fornecidos pela direção: o Projeto Educativo (2009) e o Relatório da Avaliação Externa das Escolas (2009), feito por uma equipe de avaliadores da Delegação Regional do Norte da Inspeção Geral da Educação. Partindo dos referidos documentos, apresento uma breve caracterização do contexto sociocultural e económico atendido pelo Agrupamento, das dimensões e condições físicas, do pessoal docente e não docente e da população discente.

O Agrupamento é um estabelecimento público, tendo sido constituído no ano letivo de 2001/2002 com os seguintes níveis de ensino: educação pré-escolar – jardim de infância para crianças de 3 a 6 anos e 1.º e 2.º CEB. O Agrupamento é constituído por oito estabelecimentos de educação e de ensino, distribuídos pelo Distrito de Viana do Castelo, localizados na região norte de Portugal.

A sede do Agrupamento situa-se na Escola Básica e os demais estabelecimentos de educação e de ensino são considerados escolas satélites. A zona da área da escola sede abrange freguesias do interior e do litoral, reunindo uma diversidade de atividades económicas e destacando-se, fundamentalmente, pela agricultura de subsistência e pela pesca artesanal.

Os pais e encarregados de educação apresentam um nível sociocultural baixo, que se reflete na não valorização do acesso e consumo de bens culturais. Em relação às habilitações dos pais, tem-se a informação de 82% da totalidade; destes, 68% têm o ensino básico (1.º, 2.º, 3.º ciclos), 18% têm ensino secundário, e 14% têm o ensino superior. Sobre as profissões, são conhecidas de 74% dos pais; destes, 7% são trabalhadores não qualificados, 38% são operários, artífices e trabalhadores da indústria, 3% trabalham na agricultura e nas pescas, 23% trabalham nos serviços e comércio, 8% são técnicos e profissionais de nível intermédio, e 21% são quadros superiores e dirigentes de algum tipo de estabelecimento. Observa-se um número crescente de desempregados, o que fez aumentar, na altura, a emigração.

Sobre as dimensões e condições físicas da escola sede, trata-se de um edifício novo, constituído por duas alas e um corpo central. No primeiro andar da ala sul, funcionam as atividades letivas do 1.º CEB, em um espaço que compreende 11 salas de aula, uma sala de informática, três salas de trabalho, instalações sanitárias e uma sala onde funciona o atendimento/controlado dos alunos com problemas de saúde (por exemplo, diabetes).

No primeiro andar da ala norte, funcionam as atividades letivas do 2.º CEB, que compreende oito salas de aula, duas salas de trabalho e algumas salas específicas de utilização comum, como a sala de informática, o centro geral de recursos (salas de trabalho, videoteca, hemeroteca e biblioteca) e

a sala de educação musical. Funcionam, ainda, nesse andar, uma sala destinada a reuniões, uma sala para os Serviços de Educação Especial do agrupamento e dois gabinetes para o atendimento individual de alunos por técnicos de outras áreas (psicólogos, terapeutas, etc.) ou reuniões com pais e encarregados de educação (se necessário). As reuniões da equipe multidisciplinar, sempre que se realizam, ocorrem nas salas de reuniões.

No rés-do-chão da ala sul, funcionam o refeitório, a cozinha, o vestiário, a papelaria, a reprografia, o restaurante, instalações sanitárias e a sala de convívio dos alunos. No rés-do-chão da ala norte, além das instalações sanitárias, sendo duas delas adaptadas para alunos com deficiência, funcionam outras salas específicas de utilização comum, como o laboratório, a sala de educação musical e duas salas de educação visual e tecnológica. Ainda no rés-do-chão dessa ala, situam-se a sala de convívio e as instalações sanitárias dos docentes, a sala de diretores de turma, a sala de atendimento dos diretores de turma, o gabinete médico e uma sala de trabalho. Contíguos a esse espaço, ficam os serviços de administração escolar e dois gabinetes, dedicados aos órgãos de gestão e administração do Agrupamento. Na ala central, encontram-se quatro conjuntos de escadas e um elevador, que dão acesso ao piso superior. Os espaços exteriores são amplos, constituídos por um pátio coberto, um pátio descoberto e dois campos de jogos.

Sobre a caracterização do pessoal docente e não docente, o Agrupamento integra um corpo docente de 72 elementos, 18 dos quais na categoria de professor titular (22,2%). O perfil docente do Agrupamento revela que 86,1% são do quadro e que apenas 13,9% são contratados. Sobre os docentes do quadro, 48,4% pertencem ao quadro da escola, e 51,6% fazem parte do quadro de zona pedagógica. A maioria dos docentes (97,2%) tem 30 anos ou mais de idade, e 56,9% têm 20 anos ou mais de tempo de serviço.

No 2.º CEB, 20,5% dos docentes lecionam há 20 anos ou mais, 10,3%, de 15 a 17 anos; e 17,9%, de 10 a 14 anos; ou seja, 48,7% dos docentes permanecem em funções no Agrupamento há mais de 10 anos. Nos restantes níveis de ensino, uma grande maioria dos docentes procura manter-se em funções no Agrupamento desde a sua constituição. Assim, pode-se dizer que há uma grande estabilidade no corpo docente do Agrupamento.

O Agrupamento também possui 34 profissionais não docentes ao seu serviço, dos quais, seis são assistentes de administração escolar, 17 são auxiliares da ação educativa, oito são cozinheiras, dois são guardas noturnos, e um é auxiliar de manutenção. Em complemento, existem sete elementos em regime de tarefa. O grupo do pessoal não docente também é bastante estável, tendo, na sua maioria, um número significativo de anos de experiência profissional, estando bem adaptado aos

serviços e sendo capaz de gerir, autonomamente, as tarefas que lhe são determinadas. A assiduidade do pessoal não docente é, na sua maioria, muito boa. No entanto, considera-se que o quadro de pessoal não docente é insuficiente para a cobertura eficaz dos serviços, dos espaços físicos e das exigências decorrentes do nível etário das crianças/alunos.

No que diz respeito à caracterização da população discente, em todos os níveis de ensino, tem-se mantido estável, apresentando apenas um ligeiro decréscimo no 2.º CEB. A constituição dos alunos é distribuída da seguinte forma: educação pré-escolar: 100 crianças/seis grupos; 1.º CEB: 345 alunos/19 turmas; 2.º CEB: 185 alunos/10 turmas. Pelo núcleo da Educação Especial, encontram-se sinalizadas 32 crianças/alunos com NEE, número com tendência a aumentar no decurso de cada ano letivo, com a entrada de novos alunos.

O universo da população escolar integra 15 crianças/alunos de nacionalidade estrangeira e um aluno de etnia cigana. O número de alunos contemplados pela Ação Social Escolar tem aumentado ao longo dos anos, sendo que 131 alunos usufruem do escalão A, e 125 alunos, do escalão B. Sobre o acesso às tecnologias, 62% possuem computador, e 39% dispõem de internet. Tal como os docentes e não docentes, a população discente é considerada bastante assídua.

Nas seções seguintes, caracterizo os instrumentos que utilizei na recolha dos dados, descrevo a forma como reduzi e transformei os dados, como apresentei os resultados e como escrevi a discussão e as conclusões.

Caracterização dos instrumentos de recolha de dados

No paradigma naturalista, dá-se preferência a métodos qualitativos, por serem mais apropriados para o uso da pessoa como principal instrumento de recolha de dados (Denzin & Lincoln, 2006; Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985). Isso significa, em termos de recolha de dados, entrevistar, observar, explorar documentos, entre outros registos disponíveis que chegam de uma forma natural ao ser humano (Guba & Lincoln, 1991).

Nesse sentido, as práticas materiais e interpretativas que dão entendimento ao fenómeno em estudo incluem uma variedade interligada de instrumentos de recolha de dados na busca de uma melhor compreensão do assunto em termos dos significados que as pessoas, neste caso, os participantes, lhe conferem em seu contexto natural, que é compreendido igualmente pelas crenças, valores e formas de perceber o fenómeno investigado por parte do investigador (Denzin & Lincoln, 2006; Erlandson et al., 1993; Patton, 2002). Considerando o referido, o investigador deve ter o

compromisso do “emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17), pois as múltiplas realidades existentes em um determinado contexto não se devem resumir em uma única percepção.

Sendo o investigador o instrumento de recolha de dados, o pilar de todo o processo da investigação, compete-lhe agir em uma situação indeterminada e emergente, dado ser difícil diferenciar a etapa de recolha da etapa de análise dos dados. Dessa maneira, os dados podem ser recolhidos e analisados em um processo interativo, que deve ser explorado em benefício da investigação (Bogdan & Biklen, 1994; Erlandson et al., 1993; Lincoln e Guba, 1985).

Esse é o caso do estudo que desenvolvi, em uma perspectiva de descoberta-orientada, que não coloca restrições antecipadas ao que poderei encontrar como resultados da investigação, nem ao *design* emergente, que é interativo, flexível e não linear (Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2002).

Os procedimentos de recolha e análise dos dados foram sendo planeados à medida que: realizava as entrevistas com os participantes individualmente, mas por grupos de participantes; tomava conhecimento de alguns documentos; e efetuava uma análise preliminar da qualidade informativa que estava a emergir dos dados, fazendo, assim, um ajuste contínuo do conjunto dos participantes.

Em relação ao método de registro de dados, Lincoln e Guba (1985) destacam que varia em duas dimensões: a da fidelidade e a da estrutura. Segundo os autores, a fidelidade implica a capacidade de o investigador reproduzir exatamente os dados que vão sendo recolhidos, sendo as gravações de áudio ou de vídeo meios que proporcionam uma maior fidelidade. Por estrutura, os autores consideram que os registros dos dados se vão compondo e sendo focados no decorrer da investigação – caso este das entrevistas e dos protocolos de observação. Os autores ainda ponderam que é provável que a primeira proximidade no contexto envolva a prática da entrevista, no entanto, normalmente não é suficiente, sendo necessário identificar fontes documentais que forneçam informações relevantes para o estudo (Lincoln & Guba, 1985).

Neste estudo, a estratégia dominante para a recolha dos dados foram as entrevistas, em conjunto com a análise de documentos (Bogdan & Biklen, 1994). No que se refere às entrevistas, procurei atender às características individuais de cada participante e observei as opiniões individuais sem me preocupar em categorizar todas as respostas de antemão, o que se distingue do questionário fechado ou de testes padronizados de estudos quantitativos (Coutinho, 2008; Patton, 2002).

Na qualidade das informações obtidas com os entrevistados, considera-se que depende, em grande parte, da influência e dos procedimentos do entrevistador. O princípio fundamental da entrevista qualitativa é fornecer um panorama no qual os entrevistados podem expressar seus

entendimentos em seus próprios termos, na forma de um diálogo ou de uma interação entre duas pessoas (Erlandson et al., 1993; Patton, 2002; Stake, 2009).

Em termos de paradigma naturalista, a entrevista é a via principal para o investigador conhecer as múltiplas realidades, havendo consenso de que as perspectivas dos participantes são significativas, cognoscíveis e capazes de ser explicitadas em um contexto mais amplo dos aspectos interpessoais, sociais e culturais do ambiente (Erlandson et al., 1993; Patton, 2002; Stake, 2009). Nesse sentido, o objetivo de fazer entrevistas com os participantes é permitir ao investigador conhecer as perspectivas e juízos das outras pessoas sobre o fenômeno em estudo e as complexidades das suas percepções e experiências individuais, reunindo as suas histórias (Coutinho, 2011; Patton, 2002). O investigador, ainda, busca explicar os pontos de vista dos participantes sem os julgar, mesmo que não esteja de acordo com a forma como pensam, interpretam ou explicam o contexto natural em estudo (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2011). Na sequência desta seção, mostro como realizei a recolha de dados por meio da entrevista parcialmente estruturada e de fontes documentais.

Entrevista parcialmente estruturada

A entrevista qualitativa é uma conversa que ocorre face a face; é um intercâmbio de comunicação entre as pessoas de maneira organizada, respeitante aos tipos de entrevistas, que variam de acordo com o objetivo do estudo e o propósito do investigador (Lakatos & Marconi, 2008). Os tipos de entrevista alternam-se conforme o grau de estruturação e de formulação de perguntas, sendo os tipos mais tradicionais classificados em entrevistas estruturadas, entrevistas não estruturadas e entrevistas parcialmente estruturadas (Bogdan & Biklen, 1994; Lakatos & Marconi, 2008).

Neste estudo, minha opção foi pela entrevista parcialmente estruturada, por considerá-la mais apropriada aos objetivos do estudo e às minhas características e capacidades pessoais, devido à sua organização prever, de acordo com Lakatos e Marconi (2008), um “roteiro de tópicos relativos ao problema a ser estudado e o entrevistador ter liberdade de fazer as perguntas que quiser, sobre razões, motivos, esclarecimentos” (p. 279). Assim, havia um conjunto de questões previamente elaboradas com tópicos, os quais considerava fundamentais para a entrevista, que guiaram a conversa com cada participante, mas sem impossibilitar que novos tópicos emergissem e fossem incluídos e explorados conforme a importância para as questões da investigação. Isso me possibilitou agir com uma maior naturalidade e segurança na condução da entrevista com os 16 participantes.

Para a realização das entrevistas, planei cinco guíões de entrevistas correspondentes aos cinco grupos de participantes: as professoras do 1.º CEB, as professoras de educação especial, o

psicólogo, a liderança do Agrupamento e os pais/encarregados de educação. As professoras de educação especial e dos apoios educativos e o psicólogo inserem-se no grupo dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, no entanto, os guiões das entrevistas foram diferenciados para atender à particularidade de cada área.

Tratando-se de cinco grupos de participantes, com funções distintas no Agrupamento, planeei questões focadas para cada grupo, variando no número e formulação das questões em cada guião de entrevista. No entanto, havia tópicos comuns nos guiões, o que me possibilitou obter dados comparáveis entre os vários participantes (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2011) e assuntos que posteriormente emergiram e foram explorados por mim por serem relevantes para o estudo. Os tópicos gerais foram: O projeto Escola para Todos; Liderança e Escola para Todos; Colaboração: outros profissionais e pais; MAD e o processo de atendimento a alunos com dislexia (ver Anexos D, E, F, G, H dos respectivos guiões das entrevistas).

Portanto, cada guião de entrevista foi organizado com tópicos comuns predefinidos que me ajudaram, na fase inicial do *design* da investigação, a planear as questões e objetivos de meu estudo de uma forma mais ampla, tendo em vista o contexto escolar investigado. Também me possibilitou fazer uma primeira revisão do referencial teórico que adotaria no trabalho.

Sobre a formulação das questões colocadas aos participantes, na totalidade, foram abertas e sem predeterminação de respostas ou categorias. Era facultada aos participantes a possibilidade de responder e expressar, com as suas próprias palavras, as suas percepções, experiências e julgamentos sobre os tópicos em questão (Patton, 2002).

Para a planificação dos guiões das entrevistas, segui as distinções de Patton (2002) sobre os tipos de formulação de questões de entrevistas qualitativas, sendo-me possível ter clareza das que se adequavam às prioridades de minha investigação. Então, elaborei questões relacionadas com os aspectos do passado e do presente, as experiências e os comportamentos, as opiniões e valores, os sentimentos e o conhecimento dos participantes, além de questões relativas às experiências pessoais e profissionais de cada um (Patton, 2002). Comento e exemplifico as questões a seguir:

- *Questões relacionadas com os aspectos do passado e do presente dos participantes:* têm por objetivo identificar as características pessoais e profissionais dos participantes (por exemplo, “Como descreve a sua participação no projeto educacional da Escola (Agrupamento)?”).

- *Questões de opinião e de valores:* têm por objetivo perceber os processos interpretativos dos participantes sobre as suas opiniões, juízos e valores. As respostas a essas perguntas dizem-nos o que as pessoas pensam sobre alguma experiência ou problema (por exemplo, “Considera que há

necessidade/é importante ter colaboração com os professores dos alunos a quem provê atendimento psicológico? De que modo? Como descreve essa colaboração?”).

- *Questões relacionadas aos sentimentos*: têm por objetivo suscitar sentimentos e emoções nos participantes. As respostas a essas perguntas dizem-nos o que as pessoas sentem em relação às suas experiências e pensamentos (por exemplo, “Sente que tem características pessoais que lhe permitem/facilitam colaborar? Quais são essas características que facilitam e dificultam?”).

- *Questões relacionadas com o conhecimento dos participantes*: têm por objetivo conhecer as informações factuais do entrevistado sobre o tema em estudo (por exemplo, “Como descreve o MAD?”).

- *Questões relacionadas à experiência e questões demográficas*: têm por objetivo identificar as características da pessoa que está sendo entrevistada (por exemplo, idade, escolaridade, ocupação, tempo de experiência profissional, entre outras que o entrevistador julgar pertinente conhecer). As respostas a essas perguntas ajudam-nos a localizar o entrevistado em relação às outras pessoas. Neste estudo, antes de começar as entrevistas, os participantes preencheram manualmente um registro com algumas informações relacionadas a dados pessoais e profissionais, havendo diferenças nas questões, conforme os grupos de participantes (ver Anexo I do registro dos dados pessoais e profissionais).

Sobre as questões das entrevistas, muitas tiveram o que Patton (2002) denomina de *probes*, que são questões de acompanhamento utilizadas para intensificar a riqueza e a profundidade das respostas e dar sugestões para os entrevistados sobre o nível de resposta que era desejado (por exemplo, “Há diálogo, troca de ideias, de informações e proximidade entre vocês (pais) e o(s) professor(es) do seu filho? De que forma acontece? *Probes*: Tem algumas sugestões que possam melhorar a comunicação entre os pais e a escola? Aspectos positivos e negativos?”).

As *probes* foram feitas na sequência das questões principais e das respostas iniciais dos entrevistados, sendo mantido o mesmo nível de conversação e procedimento em todas as questões (Patton, 2002). Para concluir a entrevista, os participantes tiveram a oportunidade de dizer algo que ainda não tivessem dito e que quisessem compartilhar comigo ou de adicionar e complementar algum assunto anteriormente tratado (por exemplo, “Existe mais algum comentário que gostaria de fazer ou alguma sugestão?”).

Os autores Bogdan e Biklen (1994) enfatizam alguns pontos importantes para ser um “bom entrevistador”, os quais procurei observar no transcorrer das entrevistas, sendo: transmiti aos participantes meu interesse pessoal no decorrer da entrevista, estando atenta e ouvindo cuidadosamente o que diziam, acenando com a cabeça e demonstrando expressões faciais

apropriadas ao assunto; respeitei o silêncio dos participantes, criando a oportunidade para eles organizarem seus pensamentos, e encarei cada palavra como o modo de cada pessoa olhar o mundo; fui flexível para responder às situações dos participantes no momento da entrevista e, se não conseguia compreender o que tentavam dizer, fazia perguntas com o intuito de clarificar; tentei criar um ambiente onde os participantes pudessem sentir-se à vontade para expressar suas opiniões.

Uma ameaça à validade da entrevista é quando os participantes se comportam de forma diferente do habitual ao estarem na presença do entrevistador (Coutinho, 2011). Os autores Bogdan e Biklen (1994) e Coutinho (2011) consideram que, em “boas entrevistas”, os entrevistados se sentem à vontade e falam livremente sobre seus pontos de vista, produzindo uma riqueza de dados repletos de opiniões, detalhes e exemplos que revelam suas perspectivas, sem influência do investigador.

No entanto, sabe-se que se aprende mais com umas entrevistas do que com outras e que não se usufrui da mesma intensidade com todas as pessoas entrevistadas (Bogdan & Biklen, 1994). É o caso de meu estudo, em que alguns participantes proporcionaram informações muito úteis, ricas em detalhes, experiências e conhecimentos sobre os tópicos de interesse do estudo e além destes; outros participantes, em pequeno número, foram concisos e contribuíram com poucas informações para o trabalho se analisadas individualmente, mas, analisadas de forma cumulativa e no estudo completo, tornaram-se relevantes para a investigação.

Em relação ao local para a realização das entrevistas, Patton (2002) recomenda que as pessoas sejam entrevistadas em um lugar onde se sintam confortáveis. Neste estudo, das 16 entrevistas realizadas, 13 ocorreram em salas disponibilizadas na escola sede do Agrupamento, duas na escola satélite situada em uma das freguesias onde há escola do Agrupamento, e uma em um instituto particular situado em Braga. Na escola sede, realizei as entrevistas em cinco salas diferentes, sendo: na sala dos serviços de educação especial, na sala dos apoios educativos, no gabinete de atendimento individual de alunos por técnicos de outras áreas (psicólogos e terapeutas, entre outros), na sala de atendimento dos diretores de turma e no gabinete da direção. Na escola satélite, realizei a entrevista na sala de atividades e no refeitório.

De uma forma geral, os locais em que ocorreram as entrevistas eram onde os entrevistados se sentiam confortáveis e eu também, pois as salas foram reservadas especialmente para isso, possibilitando haver privacidade e tranquilidade para conversarmos no tempo disponível de cada um. Importante referir que as entrevistas com as professoras do 1.º CEB ocorreram no horário em que deveriam estar a dar aulas às suas turmas. Para que não ficassem preocupadas com a turma e as

entrevistas ocorressem no tempo necessário e sem pressa, recorreu-se a um(a) colega para substituí-las na sala de aula.

Em relação ao método de registro das entrevistas, optei por gravá-las em áudio; solicitei autorização para proceder à gravação de áudio das entrevistas, havendo consentimento por parte de todos os participantes. As razões para o uso dessa técnica devem-se ao fato de as entrevistas serem o procedimento principal de recolha de dados do estudo. Devido ao número de participantes e também ao número elevado de questões dos guiões das entrevistas, seria impossível escrever as respostas manualmente e conduzir a entrevista na forma de um diálogo fluente e interativo ou recorrer à memória para lembrar-me de todas as informações e da riqueza de detalhes que pudessem emergir. Nesses casos, a literatura recomenda as gravações de áudio para o registro das entrevistas, dado que as transcrições são as principais fontes de dados de análise e interpretação para a investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Além disso, com tal recurso, o investigador pode reproduzir com maior exatidão o que os participantes pensaram e disseram no decorrer das entrevistas (Lincoln & Guba, 1985).

No término de cada entrevista, informei que, após ser feita a transcrição da gravação de áudio, os participantes receberiam uma cópia do texto para que tivessem a oportunidade de lê-lo e de confirmar o que disseram e/ou de modificar suas respostas para aprovação e posterior autorização para o tratamento e publicação dos dados (ver no Anexo J o protocolo de aprovação das entrevistas transcritas, autorização do tratamento e publicação dos dados). Também informei que tanto a gravação quanto a transcrição seriam discutidas apenas com meus orientadores. Esse processo foi realizado com todos os participantes no período compreendido entre fevereiro de 2011 e novembro de 2012.

À medida que realizava as entrevistas, ia efetuando as transcrições, totalizando, com as 16 entrevistas, 269 páginas escritas, o que se traduziu em muitos meses de trabalho, com a dedicação de várias horas diárias para reproduzir por escrito a totalidade da expressão oral, até sua finalização. Algumas entrevistas consumiram um tempo excessivo de trabalho devido à forma de expressão dos participantes, pois, por mais que eu pedisse para se expressarem calmamente, em um tom de voz audível para a gravação, nem sempre isso aconteceu. Houve casos em que, ao começar o processo de transcrição, percebi que as pessoas falaram demasiado rápido ou em um tom de voz baixo, ou usaram muitos termos típicos da região e/ou do português europeu, o que prejudicou minha compreensão e acabou por dificultar a transcrição até chegar ao que se pretendia, que era reproduzir na escrita, da forma mais fiel possível, os dados expressos em linguagem oral pelas pessoas (Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2002).

Em síntese, considero que, de um modo geral, em todo o processo de entrevistas houve um compromisso por parte dos participantes em relação ao cumprimento do dia e hora marcados para a entrevista. Também constatei seu interesse na partilha dos assuntos tratados, possibilitando-me conhecer suas perspectivas e desenvolver intuitivamente uma ideia da maneira como interpretavam os tópicos focalizados nesta investigação.

Fontes documentais

Em investigações que utilizam métodos qualitativos, considera-se a possibilidade de as fontes documentais que as pessoas escrevem, especialmente os materiais que os participantes do estudo produzem na forma escrita, serem objeto de recolha e análise de dados (Bogdan & Biklen, 1994; Stake, 2009; Yin, 2003). Os documentos podem agregar-se a outros instrumentos de recolha, tais como, entrevistas ou observações participantes, conquanto possam ser o instrumento principal para a investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

Uma variedade de documentos é considerada por Yin (2003) como materiais que podem contribuir com a investigação qualitativa, tais como: cartas, memorandos, comunicados e outros; agendas, anúncios, atas de reuniões e outros relatórios escritos de eventos; documentos administrativos (propostas, relatórios de progresso e outros registros internos); estudos formais ou avaliações do "local" em estudo; recortes de jornais e outros artigos que aparecem nos meios de comunicação ou nos boletins de notícias da comunidade. Bogdan e Biklen (1994) classificam os materiais escritos pelos participantes como documentos pessoais (por exemplo, diários e autobiografias) e documentos oficiais (por exemplo, documentos internos, comunicação externa, registros sobre os alunos e arquivos pessoais).

No entanto, o investigador deve ter a percepção de que nem sempre os documentos descrevem a realidade como de fato ela é escrita nos materiais, podendo apresentar informações fantasiosas e irrealistas (Coutinho, 2011). Uma forma de perceber melhor e dar uma boa utilização aos documentos é tentar extrair das situações as razões pelas quais os documentos foram criados e de quem os produziu, pois podem representar uma expressão direta dos valores daqueles que administram as escolas (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2011).

A recolha de dados de fontes documentais, para Stake (2009), segue o mesmo entendimento que a recolha de dados por meio dos procedimentos de entrevistas ou de observações, no sentido de que é preciso que o investigador tenha consciência de que poderá encontrar informações imprevisíveis, informações que corroboram ou contradizem as evidências de outras fontes anteriormente recolhidas e analisadas com outros procedimentos. Quando o documento contradiz outra fonte de análise, é

necessário esclarecer o assunto para prosseguir a investigação sobre o tema em questão (Yin, 2003). Para André (2005) e Coutinho (2011), os dados recolhidos e analisados, neste caso, os documentos, são úteis para validar e/ou acrescentar informações a outras fontes anteriormente recolhidas e fornecem base para a triangulação dos dados.

Neste estudo, seguindo a classificação de Bogdan e Biklen (1994), utilizei os documentos oficiais, designadamente os de comunicação externa, os registros sobre os alunos e os arquivos pessoais. Os documentos oficiais de comunicação externa são documentos públicos produzidos pelo sistema escolar, sendo úteis “na compreensão das perspetivas oficiais sobre os programas da escola, da sua estrutura administrativa e de outros aspetos do sistema escolar”(Bogdan & Biklen, 1994, p. 181).

Os documentos que me foram disponibilizados são o Projeto Educativo do Agrupamento e o Relatório de uma Avaliação Externa do Agrupamento realizado por uma equipe de avaliadores da Delegação Regional do Norte da Inspeção Geral de Educação em abril de 2009. O primeiro documento foi elaborado por professores do Agrupamento, sendo a diretora a pessoa que liderou a escrita desse documento. O segundo documento foi elaborado por uma equipe externa que realizou uma ampla e profunda avaliação do sistema escolar, inclusive do Projeto Educativo do Agrupamento. Os documentos oficiais possibilitaram-me compreender as perspectivas formais do sistema escolar do Agrupamento, validar e triangular informações recolhidas nas entrevistas com os participantes e acrescentar dados novos ao estudo.

Em relação aos documentos oficiais referentes aos registros sobre alunos e os arquivos pessoais, Bogdan e Biklen (1994) consideram que esses documentos são especialmente elaborados e importantes, pois representam as perspectivas sobre a criança, e os registros acompanham o aluno no decorrer do seu processo escolar. Algumas escolas tratam os registros e arquivos pessoais dos alunos como documentos privados e indisponíveis; outras, mesmo sendo privados, disponibilizam as informações para o investigador. No caso do Agrupamento em questão, foi-me disponibilizada na totalidade a documentação, que é da responsabilidade dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, dos seis alunos que integraram a investigação, sendo: relatório psicológico, propostas de planos de recuperação e de apoio educativo, relatório inicial e história compreensiva.

Os documentos referidos permitiram-me fazer uma caracterização dos alunos e de todo o processo educativo até a data da recolha de dados, correspondente ao período letivo de 2011/2012, servindo-me como substitutos dos registros, os quais não poderia observar diretamente (Stake, 2009). Com essas informações sobre os alunos, foi-me possível fazer a triangulação com as informações das

entrevistas e perceber as várias formas como os participantes comunicam sobre as crianças do estudo (Bogdan & Biklen, 1994). Os documentos também me foram úteis para verificar a designação correta dos nomes de organizações e de pessoas, entre outras informações mencionadas nas entrevistas com os participantes (Yin, 2003).

Procedimentos de análise de dados

A análise qualitativa segue a lógica da construção do conhecimento na busca de interpretar e construir a realidade, em um processo cíclico e/ou interativo que envolve um vai e vem entre as diferentes componentes da investigação, tornando possível transformar os dados recolhidos em resultados (Lessard-Hérbert, Goyette, & Boutin, 2010; Stake, 2009). Para Bogdan e Biklen (1994), a análise dos dados é o processo de busca e de organização sistemática dos dados, com o objetivo de ampliar a compreensão do investigador sobre eles e de possibilitar-lhe comunicar o conhecimento que adquiriu e construiu no decorrer da investigação até a análise final.

Na compreensão de Patton (2002), para a análise dos dados qualitativos, não há receitas que o investigador possa seguir fielmente. O que há são orientações correspondentes aos diferentes estilos de investigação qualitativa e uma variedade de abordagens de análise dos dados, as quais o investigador pode adaptar ao seu estudo, sendo que o resultado final é único para cada investigação e conhecido na totalidade quando se conclui a análise dos dados (Bogdan & Biklen, 1994; Patton, 2002).

De maneira geral, duas abordagens de análise dos dados qualitativos são identificadas: na primeira, a análise é realizada simultaneamente com a recolha dos dados e praticamente é concluída no término desse processo de recolha; na segunda, a análise é realizada após a recolha dos dados, em dois processos que não ocorrem de forma simultânea (Bogdan & Biklen, 1994). No entanto, é uma componente da investigação qualitativa a realização de uma análise preliminar dos dados que vão sendo recolhidos enquanto se está no campo de investigação, pois isso contribuirá para que o investigador tenha uma orientação para saber se os dados recolhidos são satisfatórios e pertinentes ao estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo Patton (2002), o desafio da análise dos dados qualitativos está em comunicar a essência do que os dados revelam e dar sentido à quantidade de dados recolhidos. Para dar sentido e reduzir o volume de informação dos dados recolhidos, o trabalho do investigador deve ter atenção à

redução dos dados para que haja uma organização profícua da apresentação dos resultados (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002).

Na perspectiva de uma análise compreensiva dedutiva e indutiva, elegi para este estudo a proposta de análise de conteúdo a partir de um processo simplificado que tem por base as propostas de análise de entrevistas aprofundadas e histórias de vida, de autoria de Poirier e Valladon (1983), citada por Guerra (2010). Assim sendo, toma-se por referência a proposta simplificada de análise de conteúdo de entrevistas aprofundadas, tida por Guerra (2010) como uma proposta que apresenta alguns pressupostos da análise em sociologia, isso por estar orientada para um número razoável de entrevistas, o que significa, no mínimo, de 15 a 20 entrevistas (nesta investigação, foram 16), por ser um processo de análise comparativa dos materiais descritivos de cada entrevista e por possibilitar a construção de categorias, com o objetivo de “descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito” (Guerra, 2010, p. 69).

Nas investigações qualitativas com grandes volumes de materiais escritos, neste caso, entrevistas a serem analisadas, o investigador busca formas de administrá-los, de modo a facilitar o processo de análise e interpretação desses materiais, recorrendo para tal a programas de informática (Denzin & Lincoln, 2006; Guerra, 2010). Para esta investigação, o programa utilizado foi o WEBQDA, que é um *software* de apoio à análise qualitativa, sendo de origem portuguesa. Com essa aplicação, foi-me possível editar, visualizar, interligar e organizar as entrevistas, além de criar categorias, codificar, verificar, filtrar e questionar os dados com o objetivo de responder minhas questões de investigação (Souza, Costa, Moreira, & Souza, 2013).

Conforme sugerido por Guerra (2010), para a reavaliação das etapas da análise de dados, de acordo com a análise de conteúdo de entrevistas em profundidade, há uma variedade de técnicas a serem implementadas, tais como:

- *Transcrição das entrevistas.* Para que as entrevistas gravadas em áudio fossem bem transcritas, seguiram-se as três fases da proposta de Guerra (2010). Na primeira fase, a indicação é que as transcrições sejam feitas diretamente no computador e o que não for audível nas primeiras audições seja assinalado no texto em forma de espaços em branco; na segunda fase, a orientação é ouvir a gravação e preencher os espaços em branco do que não foi percebido na primeira audição; na terceira fase, recomenda-se redigir um discurso (texto) com pontuação e supressão de elementos inúteis. Nem sempre a transcrição se torna inteligível, por isso, fazem-se alguns arranjos, mas sem comprometer a transcrição integral e fiel ao que foi dito pelo participante (Guerra, 2010).

Os três procedimentos foram realizados por mim, sendo a primeira forma de tratamento das entrevistas. Ao mesmo tempo em que transcrevia as entrevistas diretamente no computador em texto Word, tinha a preocupação em perceber, da melhor forma possível, as palavras pronunciadas pelos participantes, sendo necessário deixar muitos espaços em branco até ter a certeza do que realmente estavam a dizer e a escrita de um texto inteligível fosse possível. Nas inúmeras vezes em que fiz a leitura das entrevistas, sempre considerei ser necessário fazer algum ajuste em termos de pontuação e supressão de elementos inúteis.

- *Leitura das entrevistas.* Esta técnica sugere uma leitura cuidadosa de cada entrevista transcrita e a escrita de uma pequena síntese da narrativa, possibilitando uma análise temática, uma relação mais conceitual e uma análise problemática (Guerra, 2010). Por tratar-se de uma leitura indutiva, novas temáticas e problemáticas podem emergir, permitindo novas interpretações do fenômeno em estudo (Guerra, 2010). Foi o que ocorreu neste estudo, pois, a partir de cada leitura das entrevistas, emergiram novas temáticas e problemáticas que não estavam referenciadas nos guiões das entrevistas, e outras interpretações do fenômeno em estudo foram possíveis.

- *Construção das sinopses das entrevistas.* Esta técnica tem como objetivos: “reduzir o montante de material a trabalhar identificando o *corpus* central da entrevista; permitir o conhecimento da totalidade do discurso, mas também das suas diversas componentes; facilitar a comparação longitudinal das entrevistas; ter a perceção da saturação das entrevistas” (Guerra, 2010, p. 73). Neste estudo, diante do grande volume de informações contidas na maioria das entrevistas, seria praticamente impossível, sem uma síntese, realizar a análise descritiva e interpretativa do fenômeno considerado.

- *Codificação dos dados.* Esta técnica possibilita ao investigador saber o que os dados recolhidos expressam (Coutinho, 2011). Para Guerra (2010), consiste em organizar os dados recolhidos, classificá-los conforme as questões e os objetivos da investigação e encontrar as dimensões de semelhanças e diferenças, as variáveis mais frequentes e as particularidades do que foi transmitido nas entrevistas, possibilitando a construção de categorias e subcategorias. Bardin (2004) e Esteves (2006) consideram que, para as categorias serem eficazes para a investigação, elas devem apresentar determinadas qualidades, sendo:

- Homogeneidade: na definição de uma categoria, é necessário ter só uma dimensão na análise. Se há diferentes níveis de análise, eles devem ser separados em distintas categorias.

- Pertinência: as categorias devem dizer respeito aos objetivos da investigação, às questões norteadoras e às características da mensagem.

- Objetividade e fidelidade: a introdução de um elemento em uma categoria deve ser bem definida e clara em termos de índices e informações.

- Produtividade: as categorias serão produtivas se os resultados forem ricos em inferências, em hipóteses novas, em dados rigorosos.

Os sistemas de categorias e subcategorias que construí e adotei nesta investigação estão organizados em duas dimensões, conforme representados nas Figuras 7 e 8.

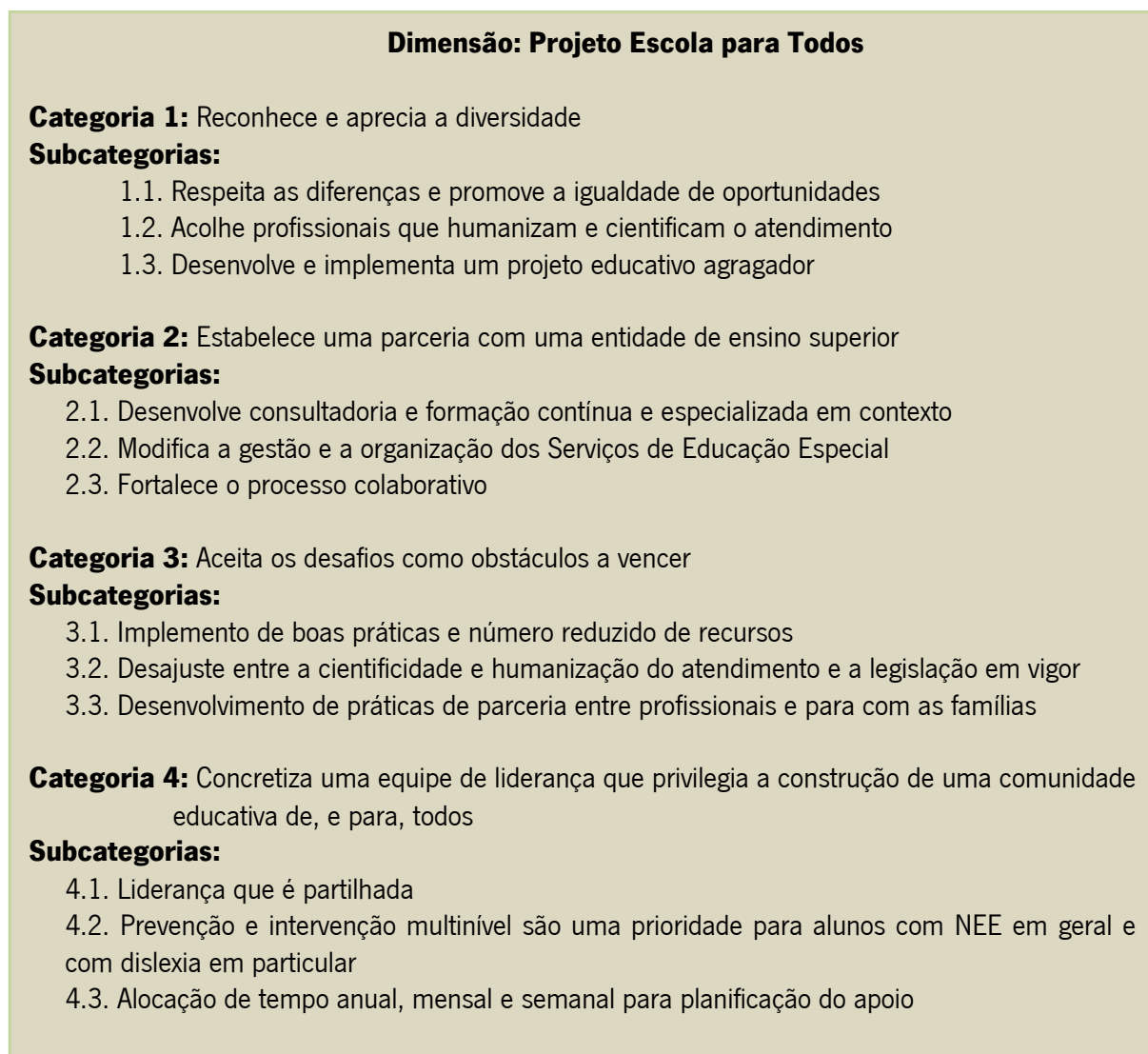


Figura 7 Primeira dimensão e sistema de categorias e subcategorias.

Dimensão: Implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade

Categoria 5: Envolve toda a comunidade educativa de, e para, todos

Subcategorias:

- 5.1. Implementação de relações de interação baseadas na colaboração, ajuda a encontrar soluções eficazes
- 5.2. Insuficiência de professores de apoio e de professores de educação especial traz consequências negativas para todos
- 5.3. Colaboração constante entre professores de apoio, coordenador de educação especial, professores de educação especial, profissionais da psicologia, da terapia e da medicina e professores de turma
- 5.4. Encaminhamento e formalização de um diagnóstico pode ser um processo demorado
- 5.5. Desenvolvimento de práticas relacionais e participativas para com as famílias

Categoria 6: Atendimento aos alunos com dislexia tem particularidades

Subcategorias:

- 6.1. Avaliação psicológica indispensável para o diagnóstico
- 6.2. Intervenção que é acadêmica e socioemocional
- 6.3. Coordenadora e formação em contexto promotoras de práticas de ensino-aprendizagem de qualidade

Categoria 7: A implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade beneficia todos

Subcategorias:

- 7.1. A implementação do MAD é organização, eficácia, relacionamento, sabedoria, colaboração, adaptação, prevenção e inclusão
- 7.2. O maior benefício da implementação do MAD é para os alunos
- 7.3. O maior desafio da implementação do MAD é a intervenção com os alunos

Figura 8 Segunda dimensão e sistema de categorias e subcategorias.

Procedimentos de apresentação e discussão de resultados e de conclusões

Nesta investigação os resultados são apresentados sob a forma de estudo de caso, que constitui uma das características do paradigma naturalista. Para Erlandson et al. (1993) e Patton (2002), o estudo de caso pode ser escrito para vários fins, dos quais considero alguns que se adequam a este trabalho: para que um grupo de pessoas possam refletir sobre formas de melhorar o que estão a fazer ou compreendê-lo de novas maneiras para traçar os caminhos futuros de uma organização; para facilitar mudanças e rever questões para reflexões futuras. O estudo de caso é apropriado para investigar problemas práticos, sendo reconhecido o seu potencial de contribuição aos problemas da prática escolar (André, 2005).

Na apresentação dos resultados sob a forma do estudo de caso de um contexto, as entrevistas e os documentos foram detalhadamente descritos e analisados. Isso possibilitou a descrição e verificação das importantes questões que foram objeto de estudo, além da comunicação entre os participantes. Construiu-se, desse modo, uma percepção em profundidade das múltiplas realidades que se encontravam no contexto do Agrupamento de escolas em estudo.

A apresentação dos resultados sob a forma de estudo de caso corresponde, nesta investigação, ao estudo de um contexto educativo. Para o investigador, nessa etapa da apresentação e interpretação dos resultados, que corresponde a uma segunda análise dos dados recolhidos, pois a primeira interpretação foi realizada de modo preliminar no processo de recolha dos dados, o desafio está em efetuar o cruzamento dos dados que foram anteriormente reduzidos e analisados, de acordo com os temas codificados e categorizados de forma dedutiva e indutiva.

Critérios éticos

A confidencialidade dos participantes foi um ponto tratado desde o início da investigação. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de dados são questões éticas que devem ser tomadas em consideração nas investigações com pessoas.

Para tratar da confidencialidade com os participantes, os procedimentos normalmente utilizados são documentos contendo informações sobre: a descrição e a natureza do estudo, a atividade pretendida, o tempo em que o participante será solicitado a participar, o encargo para as partes, o que será feito com os resultados e outras informações pertinentes ao estudo (Bogdan & Biklen, 1994; Stake, 2009). Essas informações devem ser bem esclarecidas oralmente e por escrito (Stake, 2009), sendo a assinatura dos participantes nos documentos a prova do consentimento informado (Bogdan & Biklen, 1994).

Na compreensão de Bogdan e Biklen (1994), há alguns princípios éticos gerais em relação ao investigador que igualmente devem estar presentes em investigações qualitativas, dos quais considero dois que dizem respeito ao princípio da confidencialidade. O primeiro refere-se às identidades dos participantes, que devem ser preservadas para que as informações que o investigador recolher não lhes causem qualquer tipo de problema. O segundo, referente à autorização para a colaboração com o estudo, implica que o investigador seja claro e explícito sobre os termos do protocolo com todos os participantes, devendo respeitá-lo até a sua conclusão.

Neste estudo, a confidencialidade e outras questões éticas foram tratada com o conselho executivo do Agrupamento e com os participantes por meio do protocolo de autorização e colaboração do Agrupamento, protocolo de esclarecimento inicial à entrevista por participante, protocolo de aprovação dos textos das entrevistas transcritas e autorização do tratamento e publicação dos dados. Já a preservação das identidades dos participantes foi abordada no ato de esclarecimento inicial da entrevista, quando me comprometi com cada participante a manter seu anonimato o máximo possível, utilizando um pseudônimo para que nada do que dissesse fosse identificado com a sua pessoa.

Crítérios de confiança

Nos resultados de uma investigação que utiliza métodos de recolha de dados qualitativos, há sempre uma componente a ser considerada, que é a visão subjetiva do investigador em relação ao fenómeno em estudo, o que, diante dos julgamentos de confiança, é algo que pode colocar em causa as conclusões do estudo realizado (Erlandson et al., 1993; Patton, 2002). Nesse sentido, para o paradigma qualitativo, o ser humano é a sua maior força, mas também poderá ser a sua principal fraqueza (Patton, 2002) se não tiver atenção aos critérios éticos e de confiança sugeridos para esse tipo de investigação (Bogdan & Biklen, 1994; Erlandson et al., 1993; Guba, 1978; Lincoln & Guba, 1985).

Portanto, no estudo que desenvolvi, utilizei estratégias específicas para atingir a confidencialidade dos participantes e os critérios de confiança, os quais foram sendo desenvolvidos no decorrer da investigação, sendo apresentados a seguir.

Na perspectiva do paradigma interacionista, o conceito de *trustworthiness* (Guba, 1978; Guba, 1990; Lincoln & Guba, 1985) integra as qualidades de credibilidade, transferibilidade, dependabilidade e confirmabilidade, sendo recomendado um conjunto de diretrizes e técnicas para atingir a confiabilidade em estudos que se enquadram nesse paradigma (Guba, 1981; Lincoln & Guba, 1985).

Os autores Lincoln e Guba (1985) também apontam importantes características do investigador para a obtenção da confiabilidade do estudo, das quais destaco ser ágil, adaptável às mudanças e holístico, para a compreensão do fenómeno na globalidade. Morse et al. (2002), de sua parte, sugerem determinadas qualidades do investigador e estratégias que são cruciais para a confiabilidade e a validade de investigações qualitativas. Os autores entendem ser essencial que o investigador permaneça aberto às situações não planeadas, que use a sensibilidade, a criatividade e a perspicácia, além de estar disposto a prescindir de todas as ideias malsucedidas no decorrer da investigação. Sobre

as estratégias, os autores incluem a postura analítica ativa do investigador para rever o desenvolvimento e a direção do estudo, garantindo a confiabilidade e a validade quando do projeto concluído (Morse et al., 2002).

Neste estudo, para alcançar os critérios de confiança, no decorrer da investigação, utilizei estratégias específicas relativas à credibilidade, à transferibilidade, à dependabilidade e à confirmabilidade. No entanto, sempre estive ciente de que as estratégias de confiabilidade adotadas não garantiriam por si só a qualidade ou a confiança da investigação e de que minhas qualidades e postura de investigadora também seriam fundamentais no desenvolvimento do estudo (Lincoln & Guba, 1985; Morse et al., 2002). A seguir, apresento os critérios de confiança utilizados neste estudo.

Credibilidade

De acordo com Lincoln e Guba (1985), o critério de credibilidade para o paradigma naturalista envolve uma dupla tarefa na sua implementação. A primeira tarefa é o investigador desenvolver o estudo de forma a aumentar a probabilidade de os resultados construídos serem considerados creíveis. A segunda tarefa é o investigador demonstrar a credibilidade dos resultados mediante aprovação por aqueles que construíram as múltiplas realidades em estudo, neste caso, os participantes. Para Erlandson et al. (1993), há credibilidade em uma investigação quando se alcança compatibilidade entre as realidades construídas nas concepções dos participantes e as realidades que o investigador construiu do fenômeno em estudo. Conforme Guba e Lincoln (1991, p. 296), obtém-se a credibilidade “submetendo-se (os resultados) à aprovação dos construtores das múltiplas realidades em estudo”.

Quanto à técnica de credibilidade, pode operacionalizar-se nas investigações naturalistas de diversas formas: trabalho de campo prolongado (*prolonged engagement*), sessões de resumo (*peer debriefing*), triangulação avaliação junto dos participantes (*member checks*). A seguir, apresento resumidamente a definição de cada técnica.

Diante das técnicas de credibilidade passíveis de serem operacionalizadas em uma investigação naturalista, utilizei as técnicas de triangulação, sessões de resumo (*peer debriefing*) e de validação pelos participantes (*member checking*), que descrevo na sequência.

Triangulação

A triangulação, no paradigma interacionista, é uma das técnicas utilizadas para aprimorar a probabilidade dos resultados encontrados e das interpretações construídas em uma investigação serem

credíveis (Guba, 1981; Lincoln & Guba, 1985). Para Stake (2009), a triangulação é uma técnica que qualifica uma boa investigação qualitativa, colaborando “para minimizar as percepções erradas e a invalidação das nossas conclusões” (p. 148). Conforme o autor, a triangulação é um procedimento que contribui para a clarificação dos significados das informações recolhidas, sendo útil na revisão da interpretação feita pelo investigador (Stake, 2009). Corroborando essa posição, Afonso (2005) considera que dois objetivos complementares podem ser atingidos com a triangulação: “por um lado, trata-se de clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída. Por outro lado, pretende-se identificar significados complementares ou alternativos que deem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo” (p.73).

Quatro tipos básicos de triangulação são identificados por Denzin (1984): triangulação das fontes de dados, que se refere à utilização de uma variedade de fontes na investigação (por exemplo, diferentes participantes); triangulação do investigador, relativa à utilização de vários investigadores ou de diferentes avaliadores no decorrer da investigação; triangulação da teoria, relacionada com a utilização de múltiplas perspectivas para interpretar um único conjunto de dados (por exemplo, diferentes teorias de interpretação); e triangulação metodológica, caracterizada pela utilização de vários métodos para estudar um único problema (por exemplo, observações, documentos, entrevistas). Neste estudo, recorri a dois tipos de triangulação: a triangulação das fontes de dados e a triangulação metodológica.

A triangulação das fontes de dados foi realizada no momento em que julguei ser necessário, para os resultados da investigação e percepção da complexidade do contexto em estudo, fazer a triangulação das informações recolhidas nas entrevistas para verificar se o que eu estava a observar, relatar e interpretar transmitia o mesmo significado quando em circunstâncias diferentes. Neste estudo, as circunstâncias diferentes foram atribuídas à função que cada participante assumia junto dos alunos e/ou no Agrupamento de escolas em estudo, sendo a triangulação possível por as categorias e subcategorias de análise integrarem temas comuns a todos os participantes.

A triangulação metodológica ocorreu devido à utilização de combinações de instrumentos de recolha de dados, designadamente, as entrevistas e os documentos, para efetuar a técnica de triangulação. Assim, utilizei dois tipos de triangulação e mais de um método de recolha de dados, o que contribuiu para que os dados recolhidos fossem mais bem validados, descritos, interpretados, além de credíveis (Patton, 2002; Stake, 2009).

Sessões de resumo (*peer debriefing*)

As sessões de resumo foram a segunda técnica que utilizei para dar credibilidade à investigação. Podendo ser traduzida como técnica da “revisão por pares”, caracteriza-se essencialmente por um processo em que o investigador expõe as questões do estudo a um colega desinteressado, ou seja, um profissional que não pertença ao contexto da investigação, mas que tenha conhecimento geral do estudo (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985). As sessões de resumo têm a finalidade de explorar aspectos da investigação que poderiam permanecer apenas implícitos na mente do investigador, mas que são compartilhados com um colega, que analisa os dados recolhidos e escuta as ideias e preocupações do investigador (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985).

Sobre a pessoa (colega) escolhida pelo investigador, Lincoln e Guba (1985) recomendam que não seja alguém que tenha uma relação de autoridade com o investigador; no caso particular de cursos de doutoramento, deve-se evitar que seja um membro da comissão de avaliadores do trabalho. A pessoa deve ser alguém experiente e preparado para assumir e levar a sério o papel de “advogado do diabo”, mesmo que, ao fazê-lo, perceba que produz sofrimento para o investigador.

Lincoln e Guba (1985) atribuem fins múltiplos às sessões de resumo. Em primeiro lugar, do ponto de vista da credibilidade, elas ajudam a manter o investigador “no caminho”, no sentido de que o investigador expõe as questões do estudo ao colega, e este fará o melhor possível para assumir o papel de “advogado do diabo”. Assim, as questões metodológicas, legais e éticas, as interpretações e os resultados, entre outros assuntos pertinentes à investigação, são explorados nas sessões de resumo. Para Martins (2006), “o objectivo é assegurar que o investigador está consciente da sua postura e do processo que está a desenvolver” (p.200).

Em segundo lugar, as sessões de resumo oferecem uma oportunidade inicial de testar hipóteses emergentes de trabalho que estão na mente do investigador e que podem parecer perfeitamente razoáveis para si, no entanto, podem ser vistas de outra forma na concepção do colega. Se o investigador não pode defender a direção pela qual está a encaminhar a investigação, o colega pode requerer que reconsidere essa posição.

Em terceiro lugar, as sessões de resumo propiciam ao investigador a oportunidade de inicialmente desenvolver e testar os próximos passos metodológicos do projeto de investigação com *design* emergente (Lincoln & Guba, 1985). Para finalizar, as sessões de resumo dão ao investigador uma chance de “catarse” ao partilhar emoções e sentimentos que podem ser impeditivos ao bom senso e a uma definição razoável dos próximos passos imprevistos na investigação. Para Lincoln e

Guba (1985), a função do colega, além de ouvir com simpatia esses sentimentos, é auxiliar o investigador na elaboração de estratégias que contribuam para a qualidade e credibilidade do estudo.

Neste estudo, desenvolvi essa técnica com uma colega de trabalho da Universidade Federal onde somos professoras, no Brasil, desde 1998. Essa escolha aconteceu de forma muito natural, pois, desde o primeiro momento em que conversamos sobre meu projeto de investigação, a colega assumiu, a meu ver, o papel de “advogado do diabo” e assim permaneceu ao longo de todo o processo da investigação, colaborando de forma crítica e com estratégias que contribuíram significativamente para a qualidade e credibilidade do estudo. Outro motivo para reconhecê-la nessa função foi o fato de ela estar em Portugal a realizar seu curso de pós-doutoramento com um de meus orientadores, sendo o MAD o foco principal da investigação, que ocorreu no mesmo Agrupamento de escolas onde realizei meu estudo, no período em que eu estava a fazer a recolha e análise dos dados. Assim sendo, as sessões de resumo meforam desafiando na reflexão sobre vários aspectos do MAD e do próprio contexto da investigação.

As sessões de resumo aconteceram em todas as etapas do processo de investigação, desde as primeiras discussões sobre o projeto até sua conclusão, não sendo solicitado relatório de nossas conversas, como sugerem alguns autores (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985), pois, em cada sessão, eu fazia o registro de tudo que era tratado, com base em algum material escrito que, algumas vezes, havia sido enviado antes da reunião.

Validação pelos participantes (*member checking*)

A validação pelos participantes é a técnica mais crucial para o estabelecimento da credibilidade de uma investigação naturalista (Lincoln & Guba, 1985). Consiste em reenviar aos participantes do estudo os resultados da análise que o investigador fez das informações que lhe forneceram (por exemplo, em entrevistas, em observações), para que possam verificar/confirmar se as interpretações do investigador refletem de fato as suas experiências, ideias e sentimentos e se as representações são adequadas às suas próprias (e múltiplas) realidades. Para Lincoln e Guba (1985), essa técnica permite que os participantes verifiquem os dados, as categorias de análise, as interpretações e as conclusões a que o investigador chegou a partir das informações que eles proveram, sendo essencial que lhes seja dada essa oportunidade de reagir às reconstruções que o investigador fez de suas realidades. A técnica pode ser efetivada tanto de maneira formal quanto informal e ocorrer de forma contínua e diariamente no decurso da investigação.

Lincoln e Guba (1985) observam que as reconstruções das múltiplas realidades encontradas podem não ser creíveis quando fundamentadas em dados incorretos, devendo o investigador ser cuidadoso para impedir essa possibilidade. Os mesmos autores esclarecem que a validação dos participantes é dirigida a um juízo de credibilidade global, enquanto a triangulação é orientada a uma decisão de precisão de itens de dados específicos (Lincoln & Guba, 1985).

Neste estudo, a técnica de validação ocorreu quando forneci, a cada um dos participantes, cópias das transcrições para aprovação, correção e/ou acréscimo de algum ponto de vista. Não realizei, em nenhum outro momento além do referido, outra técnica de validação por parte do participante, devido ao número total dos entrevistados e às características de cada grupo de participantes, o que dificultaria um juízo de credibilidade global por parte de cada um.

Transferibilidade

No paradigma naturalista, a técnica utilizada para o estabelecimento da transferibilidade é a “descrição minuciosa” do contexto. Os critérios do que constitui a “descrição minuciosa” ainda não estão completamente esclarecidos e definidos, ou seja, o que são descrições relevantes e irrelevantes; no entanto, tem-se conhecimento de que não é qualquer informação descritiva que possibilita a transferibilidade (Lincoln & Guba, 1985).

O investigador naturalista não busca especificar a validade externa de uma investigação. Sua preocupação está em fornecer a descrição minuciosa e necessária do estudo para que potenciais utilizadores possam fazer a transferibilidade em outro contexto, a depender das semelhanças, ou até no mesmo contexto, mas em outro momento (Lincoln & Guba, 1985). Portanto, a tarefa do investigador está em proporcionar uma possibilidade de transferibilidade; para tanto, é sua responsabilidade fornecer uma base de informações detalhadas do contexto em estudo para que julgamentos de transferibilidade sejam possíveis por parte dos interessados.

Neste estudo, para possibilitar que investigadores de outros contextos façam a transferibilidade, selecionei os participantes de forma intencional e fiz uma descrição minuciosa do contexto, com informações detalhadas dos dados recolhidos. Além disso, descrevi com precisão as interpretações essenciais do fenômeno em estudo para ser possível o julgamento sobre a possibilidade de transferência de certas situações e interpretações para outros contextos.

Dependabilidade e confirmabilidade

Para o paradigma naturalista, o aspecto da consistência é descrito pelo critério da dependabilidade e significa que uma investigação deve fornecer provas de que, se o estudo fosse desenvolvido com os mesmos ou similares participantes e no mesmo ou similar contexto, suas conclusões seriam repetidas (Lincoln & Guba, 1985). O aspecto da neutralidade é descrito pelo critério da confirmabilidade e significa a possibilidade de outros investigadores confirmarem as construções do investigador, pois as conclusões são o foco e o produto da investigação, e não resultado de interpretações subjetivas e preconcebidas do investigador sobre o fenômeno em estudo (Guba & Lincoln, 1991; Lincoln & Guba, 1985). Diante do exposto, para a investigação naturalista, o diário reflexivo é uma técnica a ser utilizada para assegurar os critérios de dependabilidade e confirmabilidade (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985).

Neste estudo, utilizei a técnica do diário reflexivo para os critérios de dependabilidade e confirmabilidade por considerar ser mais uma forma de registro que confere confiança ao estudo. O diário reflexivo funcionou para mim como um caderno de anotações onde eu registrava todas as informações e reflexões sobre o desenvolvimento da investigação quanto ao cronograma de atividades e logística do estudo. Isso porque a escrita da tese exige um trabalho longitudinal e uma sequência em sua organização. Também registrei toda a logística do processo de recolha dos dados, nomeadamente, as reuniões com os participantes para a realização das entrevistas. Fiz o registro sobre horário, locais, duração, observações sobre algum aspecto relativo aos participantes e/ou às informações prestadas no momento da entrevista que eu deveria esclarecer ou conhecer mais profundamente, entre outras anotações que julgava pertinentes ao estudo.

No diário reflexivo, também registrei as ideias, dúvidas, questões e reflexões sobre a investigação que deveriam ser compartilhadas nas reuniões com meus orientadores, com minha colega nas sessões de resumo e/ou com algum participante do estudo. Fiz também registros das decisões e motivações sobre as etapas da investigação (por exemplo, referencial teórico e *design* da investigação).

Os autores Lincoln e Guba (1985) salientam que o investigador tem que ter uma grande disciplina para fazer registros em um diário no final de um dia, no intuito de manter um diário reflexivo. No meu caso, os registros foram geralmente efetuados durante os acontecimentos, tais como: no momento da entrevista com os participantes, no momento da reunião com orientadores, nas sessões de resumo, no momento de transcrição de uma entrevista, entre outros acontecimentos relacionados à investigação.

Portanto, no estudo que desenvolvi, a confidencialidade foi tratada por meio dos protocolos de autorização e colaboração, do esclarecimento inicial na entrevista, da aprovação das entrevistas transcritas, da autorização do tratamento e publicação dos dados. Para a preservação das identidades dos participantes e de instituições, foi acordado manter o anonimato por meio de pseudônimos. Para atingir os critérios de confiança, utilizei estratégias específicas, condizentes com a credibilidade (triangulação, sessões de resumo e validação pelos participantes), a transferibilidade (descrição minuciosa do contexto), a dependabilidade e a confirmabilidade (diário reflexivo), que foram sendo desenvolvidas no decorrer da investigação.

Neste capítulo, descrevi o padrão de desenvolvimento da investigação naturalista e apresentei a forma como foi implementado neste estudo. Na continuidade do capítulo, apresentei o *design* da investigação e como selecionei os participantes, também fiz uma breve apresentação dos participantes e caracterização do Agrupamento. Apontei os procedimentos adotados para recolha, análise, apresentação e discussão dos resultados na investigação. Além disso, não descurei as questões éticas, nomeadamente as relativa à confidencialidade dos participantes e indiquei os critérios e técnicas que utilizei para dar confiança ao estudo.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, proponho dar visibilidade à apresentação e discussão do conjunto dos dados recolhidos neste estudo. A apresentação das percepções dos participantes e a discussão dos resultados estão organizadas e escritas no formato de um estudo de caso.

Diante da totalidade das informações recolhidas nas entrevistas transcritas e, posteriormente, da redução e análise das narrativas individuais manifestadas nas entrevistas, que considerei ser possível fazer uma descrição pormenorizada e com profundidade das múltiplas realidades que se encontravam no contexto do Agrupamento e apresentar e discutir o fenómeno em estudo por meio da técnica de triangulação dos materiais empíricos recolhidos (Lincoln & Guba, 1991). Assim, essa técnica possibilitou-me comparar os vários pontos de vista entre os participantes, em suas diferenças e semelhanças, e também com as fontes documentais (Lincoln & Guba, 1985; Stake, 2009).

No decorrer da apresentação e discussão das percepções dos participantes, preservo o mais possível a linguagem natural nos excertos citados das entrevistas, que, na opinião de Erlandson et al. (1993), devem ser livres de jargões. Os autores consideram ser aconselhável que o investigador utilize a primeira pessoa quando estiver envolvido na configuração do que está sendo descrito, e a terceira pessoa pode ser adotada para o participante (Erlandson et al., 1993). Portanto, para referir-me aos participantes, utilizo os pronomes de terceira pessoa (por exemplo, *ele, ela, dele, dela, seu(s), sua(s), eles, deles, aqueles*) e os nomes fictícios adotados para cada participante. Pronomes indefinidos também foram utilizados em determinadas situações (por exemplo, *alguns, nenhum, outro(s), todos, ninguém, um aluno, um professor*).

Sobre a utilização da primeira pessoa pelo investigador, considero que os axiomas e o próprio padrão de desenvolvimento do paradigma naturalista, com destaque aos critérios adotados para estabelecimento da qualidade do estudo (*trustworthiness*), possibilitam ao investigador utilizar a primeira pessoa na escrita do trabalho. Isso porque os critérios específicos da qualidade para alcançar o rigor científico são observados em todo o processo de investigação (Lincoln & Guba, 1985).

Na sequência, apresento os resultados, de acordo com as dimensões, categorias e subcategorias de análise. A discussão é realizada por categoria.

Apresentação e discussão dos resultados relativos à dimensão Projeto Escola para Todos

Para a apresentação e discussão dos resultados quatro categorias foram definidas:

- 1- Reconhece e aprecia a diversidade;

- 2- Estabelece uma parceria com uma entidade de ensino superior;
- 3- Aceita os desafios como obstáculos a vencer;
- 4- Concretiza uma equipe de liderança que privilegia a construção de uma comunidade educativa de, e para, todos.

Para apresentação desta dimensão, começo por dizer que em relação aos pais/encarregados de educação, as perguntas diferiram em comparação com as dos outros participantes (professoras do 1.º CEB, profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, e liderança); ou seja, as questões foram elaboradas de forma mais simples para que fossem do entendimento dos pais sobre o que estava incluído na dimensão Projeto Escola para Todos. Dessa forma, para responder em que aspectos consideravam o Agrupamento uma Escola para Todos, analisei as perspectivas dos pais/encarregados de educação sobre o atendimento a todos os alunos, se estavam satisfeitos com o Projeto Educativo da Escola e se gostariam de propor alguma medida. A seguir, apresento os resultados para as quatro categorias que compõem essa primeira dimensão de análise. No final de cada categoria discuto estes resultados à luz da teoria e de outros estudos de investigação.

1- Reconhece e aprecia a diversidade

Nesta categoria, identifiquei as três seguintes subcategorias:

- 1.1. Respeita as diferenças e promove a igualdade de oportunidades;
- 1.2. Acolhe profissionais que humanizam e cientificam o atendimento;
- 1.3. Desenvolve e implementa um projeto educativo agregador.

Primeiro apresento os resultados relativos a cada uma destas três subcategorias separadamente, embora na prática, se entrecruzem, como poderá ser observado no decorrer desta apresentação, e depois a síntese e discussão dos resultados da categoria à luz da teoria e dos resultados de investigação.

1.1. Respeita as diferenças e promove a igualdade de oportunidades: Para introduzir o assunto, observo que os aspectos que os participantes consideraram fazer do Agrupamento uma Escola para Todos estão relacionados com as noções gerais que definem esse paradigma educacional e com as experiências profissionais e pessoais vividas, principalmente, no Agrupamento em estudo.

Assim sendo, para as professoras do 1.º CEB, os aspectos que fazem do Agrupamento uma Escola para Todos têm relação com os alunos, pelos argumentos que passo a referir.

Para Perpétua, Escola para Todos “é o respeito pela diferença. É oportunidade de as crianças vivenciarem as mesmas ou a maior parte das atividades a que os outros meninos têm acesso” (p. 1). Adicionalmente, Perpétua considerou que a escola que proporciona a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças proporciona algo que é de direito das crianças, tornando os alunos e suas famílias um pouco mais felizes pelos seguintes motivos:

Ao integrá-las numa escola normal com os outros meninos, apesar das suas dificuldades, está a dar a oportunidade, o direito à educação, o direito à igualdade a todos os níveis como ser humano, além da escola, também como ser humano. Estas crianças não podem estar completamente isoladas das atividades normais e da vida escolar normal que os outros alunos têm. (p.1)

Perpétua apontou que é um direito de toda e qualquer criança, independentemente das NEE que apresente, a igualdade de oportunidades, o direito de “vivenciar e de crescer num ambiente normal e aprender um desenvolvimento comum” (p.1), sendo a escola regular um espaço reconhecido por ela que possibilita condições educativas e sociais para favorecer a inclusão na sociedade.

Ana e Joana também consideraram que um dos aspectos que definem a Escola para Todos é a igualdade de oportunidades. Para Ana, “é uma escola sem haver diferenciação de alunos no âmbito de direitos, de necessidades. A escola deve atender às necessidades individuais de cada aluno” (p.1). Para Joana, é “uma escola em que se deve dar a oportunidade de igualdade a todos os alunos” (p.1). Quando Joana se referiu a todos os alunos, não fez uma especificação em particular, indicando a questão do acolhimento de todos os alunos, inclusive dos que vinham transferidos de outras escolas e cidades, pois considerava que, nas escolas do Agrupamento, eram acolhidos da melhor maneira possível. Joana via o Agrupamento como “uma escola que integra bem os alunos” (p.2). Integrar bem significava, para ela, que os alunos “são apoiados nos problemas que têm, é-lhes dada a ajuda que necessitam” (p.2). A percepção de Manuela contribui com o posicionamento de Joana ao dizer que, na Escola para Todos, tinha que haver “o respeito pela diferença; a capacidade de atendimento a todos de uma forma igual, sem qualquer tipo de discriminação” (p.1).

Mariana, com base na sua experiência no Agrupamento com os alunos com NEE incluídos em sua turma, considerou que o trabalho realizado atendia aos princípios de uma Escola para Todos, definindo-os como algo possível e positivo a ser alcançado por proporcionasse tipo de atendimento aos alunos desde que começou a trabalhar na escola, havia cerca de sete anos, propiciando igualdade de oportunidades a todos os alunos. A experiência de Mariana ocorreu em seu primeiro ano de

admissão no Agrupamento, ao ter um aluno com uma deficiência significativa incluído em sua turma. Ela considerou ter sido essa situação uma ação positiva, pois: “até hoje em dia, não tenho medo, não tenho receio nenhum em receber um aluno deficiente na minha turma porque passei por esta experiência e sei que é possível e que pode ser positiva, aproveitada pelo lado positivo” (p.4). Tal experiência possibilitou que Mariana percebesse, desde o início, que aquela “escola seria uma Escola para Todos, porque não se diz, se faz. Está feito, há trabalho feito. Aconteceu comigo, portanto, posso provar. Além disso, depois teve seguimento com outros casos que vieram mais tarde” (p.4).

Os profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, de modo similar ao das professoras do 1.º CEB, consideraram que todos os alunos deveriam ter acesso à escola regular e aprender juntos. Por exemplo, para Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo), um dos aspectos que definem uma Escola para Todos é ser uma instituição à qual “todos devem ter acesso, onde todos devem aprender juntos, incluindo os alunos com NEE” (p.2). De acordo com Joaquina (professora de educação especial), Escola para Todos “é uma escola aberta, com uma filosofia que quer dar a oportunidade a todos. Está preparada para dar e está permanentemente atenta a dar oportunidade a todos” (p.4). No entanto, Joaquina ressaltou que, para a escola proporcionar oportunidade a todos, tinha que haver organização dos ambientes e deveriam ser previstas a formação e a informação aos professores, caso este do Agrupamento em estudo, que proporcionou formações em contexto.

Quitéria (professora do apoio educativo) definiu uma Escola para Todos da seguinte forma: “será uma escola que tenha, tal como esta, um conceito de integração de todos os alunos, de inclusão” (p.1). Nessa oportunidade, mencionou o Projeto Educativo do Agrupamento, considerando que a “escola tenta sempre promover o sucesso educativo de todas as crianças, sejam elas com NEE, sejam elas em risco educacional, que provenha de uma família mais empobrecida ou com problemas, os sobredotados” (p.1). Para fins de esclarecimento, perguntei o que quis dizer com “integração de todos os alunos, de inclusão”, recebendo a seguinte explicação: “inclusão, no fundo, tem a ver com aspectos organizacionais, de equipas e tudo, enquanto a integração é mais no nível de grupo, no nível de turma, no nível de professor, dos colegas” (p.2). Com o esclarecimento de Quitéria, percebi que o uso dos termos “integração” e “inclusão” não está relacionado com os movimentos históricos da Educação Especial, sendo os termos utilizados como uma forma de distinção entre os aspectos organizacionais de gestão das escolas do Agrupamento e os aspectos organizacionais e práticos de sala de aula, o que envolve a relação do professor com os alunos e entre os alunos.

Sobre a igualdade de oportunidades, consta no Projeto Educativo (2009) a indicação de alguns recursos e pilares estratégicos para as escolas do Agrupamento serem democráticas e inclusivas: o modelo de atendimento disponibilizado aos alunos com NEE; a diferenciação e os apoios educativos proporcionados; as parcerias estabelecidas; os projetos/atividades em desenvolvimento em termos de enriquecimento curricular e de melhoria das práticas pedagógicas.

Um dos exemplos da diferenciação e do apoio educativo que constam no Projeto Educativo é para os alunos cuja língua materna não é o português, em que dinâmicas de apoios individualizados são disponibilizadas para que esses alunos tenham oportunidades diferenciadas de apoio para a aprendizagem da língua portuguesa. Outro aspecto que pode ser tido como um dos pilares estratégicos para as escolas do Agrupamento serem democráticas e inclusivas é o modelo de atendimento disponibilizado aos alunos com NEE que está referido no Projeto Educativo, sendo o MAD. Assim, observa-se uma concordância entre o Projeto Educativo do Agrupamento e as percepções dos participantes.

Portanto, além dessas questões que constam no Projeto Educativo do Agrupamento, os participantes consideraram que um aspecto que faz do Agrupamento uma Escola para Todos, que acolhe e aprecia a diversidade dos alunos, estava relacionado com a igualdade de oportunidades a todos os alunos, sem qualquer tipo de discriminação. Em complemento, os participantes identificaram ainda outro aspecto: o respeito pelas diferenças, assunto apresentado a seguir.

Em relação aos alunos e ao respeito pelas diferenças, as professoras do 1.º CEB destacaram os alunos com NEE, mas também outras condições, tais como: diferenças sociais, diferenças étnicas, diferenças de aprendizagem e de aquisições académicas. Por exemplo, Joana trabalhou com alunos que apresentavam dificuldades na Língua Portuguesa e na Matemática, considerando serem alunos “com pouca capacidade de raciocínio e dificuldades de interpretação” (p.2). No entanto, não os via como alunos com problemas intelectuais, mas com problemas de aprendizagem.

Nessa mesma perspectiva, as professoras Mariana e Manuela definiram a Escola para Todos. Para Mariana, o princípio básico era o respeito pela diferença social, étnica e de aprendizagem dos alunos. Para Manuela, tinha a ver com uma escola que “faz o atendimento adequado a todas as crianças que apresentam um desenvolvimento diferente nas suas aquisições académicas” (p.1).

Igualmente, os profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, assim como a liderança, reconheceram um conceito mais amplo das necessidades especiais, pois não limitaram a Escola para Todos aos alunos com NEE e incluíram os alunos em risco educacional e os sobredotados, conforme apresentado a seguir.

Para Joaquina (professora de educação especial), a Escola para Todos dizia respeito “àquela escola que tem abertura suficiente, que sabe que vai receber alunos de várias classes sociais, com pré-requisitos muito diferentes uns dos outros. Portanto, está preparada para isto e sabe que terá que ter uma resposta diferenciada para eles” (p.1). A escola, em sua concepção, “tem que estar preparada para todas as diferenças”, tendo em vista “desde alunos com problemáticas que provieram de ambientes desfavorecidos, que terão realmente conhecimentos muito mais reduzidos devido aos seus ambientes, até alunos que já trazem uma bagagem enorme de conhecimentos quando chegam à escola” (p.1).

Joaquina, ao abordar sua realidade, entendia que as necessidades especiais eram oriundas de “aspectos socioemocionais, comportamentais, de saúde, inclusivamente do risco ambiental, crianças que são oriundas de ambientes muito desfavorecidos, com vários fatores de risco” (p.3). Nessa mesma perspectiva, Quitéria (professora do apoio educativo) apontou que os professores do Agrupamento tentavam e até mesmo promoviam “o sucesso educativo de todas as crianças. Sejam elas com NEE, sejam elas com risco educacional, ou porque a família está desempregada e porque não tem dinheiro para comer” (p.3).

Sobre o nível socioeconômico das famílias, Anita (diretora) salientou que havia uns cinco anos que a situação tinha-se modificado e agravado, pois as famílias estavam a passar por algumas dificuldades em decorrência da perda do emprego, já que a pouca indústria que existia no Concelho estava a fechar. Nesse sentido, uma modificação percebida por Anita foi em relação aos subsídios. Disse ela: “até temos um grande número de crianças que são subsidiadas, mas, das poucas famílias que não eram, ultimamente, estão a aparecer requerimentos para realmente terem acesso a este subsídio” (p.3). Portanto, a configuração das famílias do corpo discente das escolas, havia algum tempo, estava a sofrer mudanças devido à crise econômica do país. Isso representava a diversidade de alunos à qual Anita se referiu, com crianças, em sua maioria, provenientes de um meio socioeconômico relativamente baixo. Também considerou que naquele momento uma grande parte dos alunos manifestava dificuldades de aprendizagem específicas.

Tal qual Anita, Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) considerou que os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas era o grupo de maior prevalência naquele período no Agrupamento e que os alunos com NEE eram muito abrangentes, não se resumindo a um grupo restrito do espectro da categoria das NEE. Ela incluiu: “os alunos com dificuldades de aprendizagem, os alunos com desordem do défice de atenção, com problemas de comportamento. São alunos que perdem muito numa escola (...). Os alunos com dificuldades de

aprendizagem específicas são muitos” (p.5). Para Caetana, os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas “não estão a ser atendidos no sistema educativo, nem público, nem privado” (p. 5). Tal afirmação é decorrente da forma como ela analisava a legislação e, nomeadamente, o Decreto-Lei 3/2008, referente a esse grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, que não os tem como elegíveis para os Serviços e Apoios de Educação Especial.

Em relação à inclusão, constava no Projeto Educativo do Agrupamento (2009) que as prioridades da ação educativa eram as seguintes:

Inclusão e a promoção do sucesso educativo de crianças e alunos em risco educacional, provenientes de famílias desfavorecidas ou com problemas e necessidades educativas específicas, o favorecimento de atitudes de respeito pela diferença e de solidariedade entre os vários membros em contexto escolar e a promoção da educação para a saúde, higiene e segurança. (p.4)

Evidencia-se, desse modo, a coerência entre o que o Agrupamento propõe como um Projeto Educativo e o que os professores percebem na prática escolar, o que é da mesma forma percebido pelos pais/encarregados de educação ao considerarem que o Agrupamento atende todos os alunos, conforme pode ser observado nos excertos a seguir.

Teresa considerou que as escolas do Agrupamento atendiam todos os alunos, justificando tal posição com o exemplo de seu filho, Bento: “porque ele já foi avaliado. Se deixassem passar, ele não ia nem ser chamado para ele ser avaliado por causa da aprendizagem. (...) Não põem de lado, insistem com ele” (p.1). Damiana também deu o exemplo de seu filho, Estevão, ao dizer: “em relação ao Estevão, por exemplo, eu vejo sempre preocupados com o Estevão. Gostam de saber, me chamam à escola, mesmo por causa do problema de vistas que ele tinha, sempre estiveram preocupados” (p.1). Madalena, como os demais pais, respondeu com base nos filhos, dado ser o terceiro filho seu que estudava na escola sede: “a escola, para mim, funciona bem” (p.1).

O argumento de Paulo foi igualmente direcionado ao seu filho, Afonso, e a uma questão familiar, ao dizer que “a mãe do meu filho, a minha mulher, faleceu, e a escola tem apoiado muito a criança, tem apoiado muito mesmo” (p.1). O apoio referido era o carregamento do cartão para ir ao refeitório almoçar, pois Paulo se esquecia, e um membro da equipe diretiva fazia o carregamento do cartão para que seu filho pudesse fazer as refeições na escola.

A justificação de Cecília também incidiu na ajuda que a escola prestava à sua filha, uma vez que a menina, Angélica, “tem que ir para psicólogo, e eu tenho tido apoio. Nunca recusaram nada. Não tenho queixa nenhuma” (p.1). No entanto, Cecília comentou que, a partir de então, a escola não

poderia dar seguimento na ajuda em relação ao psicólogo “porque não há verbas para isso” (p.2). Diante dessa nova situação, disse que já estava a pensar no que faria para resolver a questão.

Anselmo foi o único que respondeu sem pensar somente em seu filho Joaquim, e sim no contexto do Agrupamento, ao dizer que:

Eu acho que sim, e tem comprovado isso ao longo do ano letivo, uma vez que eu também tenho colaborado com minha vinda cá, pela situação de chamar-me atenção dos problemas do Joaquim durante o ano letivo. Também tem constatado em relação aos outros pais, e, quando existe um miúdo que tem mais dificuldade, eles estão sempre atentos aos sinais de dificuldades que eles possam ter em todos os níveis, não só no nível intelectual, mas também em situações que se passam muitas vezes em casa, ou falta de acompanhamento dos pais, ou quando um ou outro pai não vem à escola quando é previsto vir. Eles têm sempre a preocupação de saber o porquê, fazendo depois diligências para que esses pais estejam presentes, o pai ou a mãe, para se inteirar dos problemas dos próprios alunos, como é o caso do meu. Graças a Deus, tenho a disponibilidade para cá vir sempre e poder acompanhar. Relativamente a esse processo, acho que a escola é excepcional. (p.1)

Em vista disso, Anselmo considerou que a escola apoiava com sucesso os alunos, independentemente de qualquer situação, amparando-se no argumento de que tanto ele quanto os outros pais “só dizem bem da escola, do próprio funcionamento, das diretoras, de toda gente que cá trabalha” (p.1).

Um aspecto que Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) percebia como positivo em relação à Escola para Todos e aos pais/encarregados de educação é que os pais optavam por matricular os filhos com NEE no Agrupamento, não sendo algo imposto pelo Ministério da Educação. Segundo Caetana, essa atitude era percebida pela procura que havia de pais/encarregados de educação de localidades próximas e distantes da escola sede, acrescentando: “eles fazem isso de uma forma natural, mas também isto não é tão natural assim, é porque alguma coisa se passa naquele Agrupamento, diferente dos outros. Isso é uma escola inclusiva” (p.10). Assim, sua justificação para essa procura era que os pais/encarregados de educação percebiam haver um diferencial no trabalho desenvolvido pelas escolas do Agrupamento, e isso, para Caetana, era um dos aspectos que faziam o Agrupamento ser uma Escola para Todos.

Sobre a Escola para Todos, Caetana, Garibaldi (psicólogo) e duas professoras do 1.º CEB, Perpétua e Ana, fundamentaram suas opiniões no trabalho específico do Agrupamento, mas também no que observavam no processo educativo português de uma forma geral. Por exemplo, Caetana fez uma diferenciação ao tratar da inclusão de alunos com NEE, o que para ela era “Escola Inclusiva”. Ao tratar da oportunidade para todas as crianças, era “Escola para Todos”. Na percepção de Caetana, não

existia a inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares; além disso, apesar das políticas educativas, a diminuição de recursos financeiros e a falta de serviços especializados e de um bom atendimento nas escolas de educação básica estavam a comprometer o processo de inclusão de muitos alunos com NEE.

Diferentemente do conceito de escola inclusiva de Caetana, Garibaldi considerou que o público-alvo da escola inclusiva deveria ser todas as crianças, já que o valor era não discriminar nenhum aluno, tendo ou não NEE. O conceito de Garibaldi de escola inclusiva assemelhava-se, portanto, ao conceito de Escola para Todos de Caetana.

A experiência de Garibaldi como técnico ocorreu, segundo ele, “sempre no modelo inclusivo, em que todas as crianças deverão estar, mesmo com alguns graus de deficiência ou de déficit, inseridas numa escola dita normal” (p.1). Assim, devido à sua experiência, considerou ter conhecimento do assunto e do Agrupamento em estudo, mencionando que colaborava desde o ano de 2006.

Ao fazer referência ao “modelo inclusivo”, Garibaldi disse ser “um modelo teórico bom, e algo que é bom que se esteja a tentar fazer, mas, às vezes, há falhas, como em tudo” (p.1), argumentando da seguinte forma:

O que se passa cá em Portugal é que este modelo é muito teórico. Pretende-se que a escola seja para todos, mas depois não há condições para que a escola seja para todos mesmo. E isso, muitas vezes, pomos uma criança com dificuldade de mobilidade, é ótimo que ela seja inserida na escola, mas depois a escola não tem condições arquitetônicas. (p.1)

Garibaldi é da posição de que, se a escola não tem condições de atender às necessidades especiais dos alunos, isso vai contra o modelo. Ele exemplificou: “imaginemos se eu não tenho aqui um professor de Braille, ou para cegos ou para surdos, e ponho as crianças aqui na escola, também estou a impedi-las de desenvolver” (p.1). Para ele, “o público tem que ser definido conforme os recursos da escola ou do agrupamento” (p.2). Em sua concepção, os recursos para o modelo inclusivo são sempre um desafio e um problema a ser superado diante das especificidades das crianças, já que, “neste modelo da escola inclusiva, o valor é não discriminar” (p.2). No entanto, se a escola não tiver os recursos que a criança precisa, em sua opinião, vai ser contraproducente para o aluno.

Garibaldi observou que, “se a escola tiver as condições todas, eu acho que a criança deve andar cá. Se a escola não tiver e for preciso algo mais especializado, aí, talvez, outros recursos, outros centros, aí, não. Será desaconselhável” (p.3). No caso do modelo inclusivo em Portugal, Garibaldi avaliou que, em linhas gerais, havia muitas escolas sem os recursos materiais, arquitetônicos e

profissionais necessários para atender às NEE de todos os alunos. Porém, relativamente ao Agrupamento em estudo, Garibaldi percebia de forma diferente, pois: “há, aqui, uma preocupação para integrar todas as crianças e dar condições para que elas estejam mesmo neste modelo inclusivo e que não sejam excluídas para centros de deficiência, de multideficiência” (p.1).

As condições para que as crianças estejam no modelo inclusivo eram percebidas de distintas formas por Garibaldi. Por exemplo, em termos materiais e de instalações, considerou que havia, no Agrupamento, “algum cuidado em tentar dar essas condições às crianças” (p.1). Os alunos a quem se referia eram os casos de dislexia, de déficit de atenção, de déficit intelectual. Para estes, segundo Garibaldi, “nota-se que há uma tentativa de dar as condições às crianças de número de horas de apoio, de trabalho específico, de implementar modelos para cada criança” (p.1). Os casos de multideficiência sensorial ou motora não foram considerados por Garibaldi porque não havia, no Agrupamento, alunos com tais características desde que começou a colaborar.

Essa percepção de Garibaldi assemelha-se à opinião de Quitéria (professora do apoio educativo), que considerou que o Agrupamento tentava e conseguia ser, na maioria das vezes, uma Escola para Todos. Porém, observou que nem sempre era possível atender às NEE de todos os alunos devido às atribuições dos professores de turma e à carência de professores para os apoios educativos e apoios especializados de educação especial.

Perpétua (professora do 1.º CEB), ao considerar que a Escola para Todos engloba os alunos com NEE e que as dificuldades que apresentam devem ser respeitadas, fez uma ressalva em relação aos alunos que manifestam NEE mais profundas e muito específicas, caso de alunos com autismo. Disse ela: “no decorrer da situação em que estamos, com a falta de recursos para este tipo de alunos com dificuldades muito específicas, já considero que é um pouco difícil” (p.1).

Perpétua fez alusão ao passado, a como era a escola cinco anos antes: “já tivemos crianças com autismo, com dificuldades bastante acentuadas, inclusive, esta sala era uma das que funcionavam na altura com materiais e professores especializados nesta área” (p.1). Porém, a realidade escolar era outra, pois o Agrupamento não se tornou uma unidade de referência para nenhuma área específica das NEE; com isso, deixou de receber alunos com determinadas especificidades e de ter alguns recursos que anteriormente existiam na escola. Devido a isso, Perpétua questionou a possibilidade de a escola atender esses alunos, como fazia anteriormente, pois, para ela, “o sistema tem vindo a decrescer em termos de qualidade” (p.1).

Ana (professora do 1.º CEB), corroborou a opinião de Perpétua. Disse que, naquele momento, o Agrupamento não tinha condições de atender certos tipos de alunos com NEE. Segundo ela, “nós

temos condições para ter crianças com planos educativos individuais, mas não crianças com deficiências profundas. Já tivemos aqui nesta escola há alguns anos” (p.4).

Anita (diretora), dizendo que todos os alunos deveriam frequentar a escola regular, observou que, “para que todos os alunos possam frequentar a escola, a escola deveria ter acesso a outros tipos de ajuda, que não tem. Outros tipos de técnicos, que muitas vezes não é possível de maneira nenhuma ter” (p.5). Portanto, a questão da falta de profissionais dos serviços de educação especial era vista como algo que comprometia a Escola para Todos.

Conforme a narrativa dos participantes citados, o Agrupamento teve uma trajetória de atendimento voltada para os alunos com NEE, a qual foi se caracterizando em consonância com a demanda e as diretrizes governamentais de cada época. No passado, havia uma sala de apoio especializado para atendimento dos alunos com NEE, recurso que deixou de existir. As professoras do 1.º CEB, Perpétua e Ana, atribuíram essa falta a alterações nos sistemas educativos em termos organizacionais de recursos profissionais e materiais propostos pelo Governo Português na forma de leis.

Portanto, conforme a narrativa dos participantes, um aspecto que fazia do Agrupamento uma Escola para Todos, que reconhecia e apreciava a diversidade dos alunos, era o respeito as diferenças e promoção a igualdade de oportunidades.

1.2. Acolhe profissionais que humanizam e cientificam o atendimento: De acordo com o que foi referido sobre os aspectos relativos aos alunos e à Escola para Todos, ou seja, igualdade de oportunidades e respeito pelas diferenças de todas as crianças, Anita (diretora) questiona-se se os profissionais que atuam nas escolas do Agrupamento estão aptos para atender às NEE de todos os alunos, ou seja, “se eles sentem realmente que podem fazer tudo por todos os alunos e dar resposta a todos os alunos. Isso, eu ainda não acredito. Eu ainda não acredito que se consiga isso, mas acho que se fez um longo percurso” (p.1).

Para Anita, o que falta para o professor conseguir atender todos os alunos é “uma grande, grande disponibilidade” (p.1). Ela considerou que, por mais que o corpo docente estivesse a fazer, ainda faltava ter mais disponibilidade, diante da grande diversidade de alunos em contexto escolar provenientes, na sua maioria, de um meio socioeconômico desfavorável. No entanto, pela forma como o trabalho tinha sido desenvolvido no Agrupamento, designou-o como “Escola Humanizada”, onde as situações eram resolvidas de maneira humanizada, com autonomia e responsabilidade, com os alunos, com os pais/encarregados de educação e com o pessoal docente e não docente.

Ao abordar a “Escola Humanizada”, Anita fez referência a duas décadas antes, quando a escola ainda era uma única unidade educativa e não implementava o MAD. Nessa época, recebiam alunos com NEE variadas, inclusive com multideficiências, que chegavam de outras escolas com idades avançadas, correspondentes ao 2.º ciclo, porém com atrasos significativos e sem saberem ler e escrever. Para Anita, tinha algo de errado com essas escolas e com esses alunos. Segundo ela, foi “a partir destes miúdos, que nós, por acaso, um grupo de pessoas aqui, começamos a tentar tudo por tudo” (p.3). Disse ela que essa situação era problemática e precisava ser alterada, vindo a contribuir para que alguns professores começassem a resolver as questões da forma mais humanizada possível.

De acordo com Anita, essa situação problemática alterou-se em decorrência da organização da escola em Agrupamento e com a implementação do MAD. As alterações possibilitaram que a intervenção educativa com o aluno ocorresse tão logo o problema de aprendizagem fosse identificado, minimizando-o de alguma forma. Anita exemplificou com os casos de alunos com dislexia, que no passado seriam casos mais graves, mas que muitos deles já não chegavam a ser sinalizados para a educação especial por terem recebido uma intervenção apropriada e no momento certo.

Sobre a implementação do MAD, o modelo teve início em 2004, quando Caetana assumiu a coordenação dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo. O convite à Caetana foi feito por Anita, diretora do Agrupamento, no mesmo ano letivo (2003/2004) em que iniciou suas atividades de docência na escola. A solicitação inicial foi para organizar os Serviços de Educação Especial, e, na concepção de Caetana, o Agrupamento já tinha uma equipe bem formada, que sabia o que desejava, pois “pretendiam que os alunos fossem bem atendidos, pretendiam que fossem bem diagnosticados” (p.12).

Anita, logo que chegou à escola, já como agrupamento de escolas, havia mais de 20 anos, disse ter sentido um clima diferente, justificando: “evidente que esse clima diferente foi feito por pessoas. Somos os mesmos que aqui estamos, somos assim, digamos, uns samaritanos em várias áreas. Preocupa-nos, relativamente, os alunos e diversos aspectos” (p.2). Devido às características do corpo docente, ao fato de “tentar tudo por tudo” e ao interesse e conhecimento que alguns professores já tinham do MAD, Anita achava que Caetana “encontrou, digamos, o terreno propício para implementar o modelo” (p.2).

Caetana e Anita afirmaram que os professores da escola já tinham algum conhecimento sobre o MAD, antes mesmo de ter sido implementado. Segundo Caetana, “eles tinham todos os livros, eles só não tinham, pelo que eu percebo, uma pessoa com o perfil de líder que implementasse, que fizesse e que soubesse fazer” (p.12).

Além do conhecimento que os professores já tinham sobre os livros escritos pelo autor do MAD, o Agrupamento tinha um projeto de intervenção precoce, o qual, segundo Caetana, levou a “muitas parcerias com instituições importantes, o que contribuiu para a implementação do MAD no sentido de dar continuidade às parcerias já realizadas” (p.12). Segundo ela, com a entrada do Governo Sócrates, o projeto de intervenção precoce foi extinto, sendo necessário e fundamental dar seguimento às parcerias firmadas com o projeto de intervenção precoce e estabelecer novas parcerias com instituições de referência para determinadas especificidades clínicas da área da saúde.

Diante do desejo da liderança de organizar os Serviços de Educação Especial, a proposta de Caetana para assumir o cargo foi a de implementar o MAD. A proposta foi aceita pela liderança por perceber que ela seria capaz de realizá-la, e prontamente efetuou-se a alteração no regulamento interno do Agrupamento. Para Caetana, “a confiança total foi o crescer do Agrupamento em termos de educação especial” (p.12). Anita acompanhou a implementação do MAD desde o início e, na função de diretora, identificou que um dos benefícios do modelo era ser preventivo – ocorrendo a intervenção o mais precocemente possível, o aluno não chegaria a ser encaminhado para os Serviços de Educação Especial, uma vez que as NEE seriam minimizadas ou suprimidas com a intervenção.

Portanto, conforme a narrativa da diretora do Agrupamento, outro aspecto que fazia do Agrupamento uma Escola para Todos, que reconhecia e apreciava a diversidade dos alunos, era o trabalho humanizado realizado pelos professores, sendo este um dos motivos que impulsionaram a implementação do MAD.

1.3. Desenvolve e implementa um projeto educativo agregador: Consta, na introdução do documento do Projeto Educativo do Agrupamento, que “é um conjunto de decisões articuladas e partilhadas pela sua equipa educativa, visando dotar de maior coerência a sua atuação e concretizar as orientações curriculares de âmbito nacional, em propostas globais de organização e de intervenção pedagógico-didática, adequadas ao contexto específico do Agrupamento” (2009, p.3).

De acordo com Anita (diretora), o Projeto Educativo foi escrito em 2009, e sistematizado por um pequeno grupo de colegas “de um dia para outro”. Ela explicou:

Nós fomos dando resposta ao quotidiano das situações. E, repare, durante muitos anos, nós nem sequer tínhamos um projeto escrito. Recusávamos a ter o projeto escrito. Nós só passamos a ter um projeto com este nome porque fomos obrigados. Um dia, sentamos aqui, duas pessoas, e toca a fazer o projeto, porque tinha que ser. O projeto existia nas nossas cabeças, dentro das nossas práticas, o papel pouco interessava. Enquanto pudemos escapar de ter que o fazer, durante quase dez anos, não fizemos. (p.8)

O Projeto Educativo foi consequência de longos anos de prática, sendo visto por Anita como “fácil de construir”, sistematizado de forma escrita “de um dia para outro, quase. Mas lá está, tem esta vantagem, era decorrente da prática” (p.8). A obrigatoriedade citada por Anita, que culminou na escrita do projeto, foi decorrência da Avaliação Externa do Agrupamento, realizada por uma equipe de avaliadores da Delegação Regional do Norte de IGE, em abril de 2009.

Portanto, o Projeto Educativo do Agrupamento já existia na prática, mas não estava escrito em documento até o ano de 2009, o que não inviabilizou que os professores conhecessem as prioridades, os objetivos, as estratégias e planos de ação, entre outros componentes sistematizados no documento, e com eles se identificassem. Por exemplo, Quitéria (professora do apoio educativo), no início da entrevista, fez a observação de que suas respostas teriam referência ao Projeto Educativo por três motivos: pelo tempo que trabalhava no Agrupamento; pelos conhecimentos adquiridos nas funções assumidas no decorrer dos anos; e por sua identificação com o Projeto Educativo. Os motivos referidos pela professora são condizentes com sua *práxis* e colaboram na sua participação na implementação do Projeto Educativo do Agrupamento, como veremos a seguir.

Sobre as questões relacionadas à implementação do Projeto Educativo do Agrupamento, as professoras do 1.º CEB e os profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo fizeram referência ao período de trabalho na escola, o que, de uma forma ou de outra, acabou por colaborar na implementação do Projeto Educativo. Eles definiram as funções e as responsabilidades assumidas no trabalho executado na escola.

No caso dos profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, Caetana considerou que sua participação na implementação do Projeto Educativo ocorreu na coordenação dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, estando relacionada com a implementação do MAD, com o regulamento interno e com o próprio Projeto Educativo do Agrupamento.

Garibaldi (psicólogo), na posição de técnico externo, não pertencente à escola, mas sentindo-se parte da equipe, colaborou com sua ajuda profissional em uma área em que o Agrupamento não tinha recursos. Dessa forma, sua participação na implementação do Projeto Educativo do Agrupamento ocorreu ao fazer parte e colaborar com a equipe educativa.

Joaquina (professora de educação especial), além de mencionar o tempo e função, demonstrou preocupação em relação às situações que não eram benéficas para a implementação do Projeto Educativo, como a reforma curricular, que ocasionará mais alunos por turma. A outra situação mencionada por Joaquina foi a diminuição do número de professores do apoio educativo.

Quitéria (professora do apoio educativo) respondeu da mesma forma, ou seja, nomeando as funções assumidas e as suas responsabilidades. Considerava ter adquirido conhecimentos que colaboraram na implementação do Projeto Educativo do Agrupamento e, conseqüentemente, com o corpo docente e discente, como se observa no excerto a seguir:

Considero que sou uma pessoa atenta, que tenta sempre ajudar as colegas. Depois de estar um ano, dois e três num cargo, adquirem-se determinados conhecimentos e mais rapidamente ajudam as colegas ou a encaminhar alunos, ou no nível mesmo de organização da escola, o que se deve fazer, quais são os papéis que se devem preencher, se tem que ter intervenção ou não do encarregado da educação. (p.3)

Sua participação na implementação do Projeto Educativo ocorreu de formas diferentes, de acordo com os cargos que assumiu. Por exemplo, sua participação nesta investigação foi, principalmente, por ser professora do apoio educativo; devido a esse cargo, assumiu determinadas funções que colaboraram com o aluno, com o professor e com os pais/encarregados de educação.

No caso das professoras do 1.º CEB, a participação na implementação do Projeto Educativo do Agrupamento foi por atitudes condizentes com o trabalho realizado na prática educativa. Por exemplo, para Manuela, ocorreu pelo fato de envolver-se o mais possível nas atividades da escola e por fazer sempre o melhor possível, justificando: “fazer o seu melhor por gostar e sentir-se bem no ambiente da escola” (p.2). Manuela também mencionou que, quando tinha alguma dúvida, logo tomava a atitude de procurar alguém para ajudá-la, tendo tido sempre essa ajuda. Isso, para ela, “faz com que as coisas corram melhor em todos os aspectos” (p.2), colaborando com o trabalho desenvolvido no Agrupamento.

Mariana considerou que sua participação na implementação do Projeto Educativo do Agrupamento ocorreu por meio de seu trabalho, julgando-se “responsável, empenhada. Eu não sei outra forma de me empenhar mais. Por vezes, fico com a sensação de que não fiz tudo, mas queria fazer mais, quero fazer sempre mais, vou sempre pedir ajuda” (p.2). De acordo com Mariana, as pessoas a quem pediu ajuda eram os professores de turma e os professores da equipe diretiva, e ela não via problemas em pedir auxílio. A professora avaliou que, em alguns casos de alunos com NEE, alcançou bons resultados, mas em outros, nem tanto. Disse que sempre estava tentando melhorar o trabalho desenvolvido com os alunos. Outra forma que considerou como participação na implementação do Projeto Educativo foi por meio da disponibilidade em relação ao horário de saída da escola, pois disse: “nunca saio daqui da escola à hora que deverá ser, nunca sou pontual na saída, sou pontual na entrada, mas nunca sou pontual na saída” (p.2).

Perpétua também evidenciou que sua participação na implementação do Projeto Educativo do Agrupamento ocorreu por meio do seu trabalho, que definiu ser “de colaboração e de empenho o melhor possível e o que está ao meu alcance. Portanto, tudo que me é solicitado ou o que eu veja que possa colaborar para melhorar o Projeto” (p.5). Perpétua fez uma reflexão sobre como ocorreu sua vinda para a escola. Disse ter sido ao acaso, esclarecendo o assunto: “por concurso, vim para cá, sem conhecer a realidade da escola, e depois acabei por gostar do projeto da escola e por identificar-me com ele e nunca mais concorri para sair de cá” (p.5). Perpétua explicou os motivos que contribuíram para a decisão de não concorrer para outras escolas, inclusive, mais próximas de sua residência:

Eu acho que é uma escola, um Agrupamento muito organizado, com certo carisma, e eu resolvi permanecer, fazer parte deste projeto. E, custa-me a pensar, eu devia mudar por questões de proximidade. Mas não tenho aquela força para mudar porque penso que estou bem, já me identifico com as linhas da escola, do Agrupamento, estou a realizar e sinto que vou mudar e sei que às vezes a mudança não vai dar continuidade a um trabalho deste gênero. Agora, como há bastante autonomia nos agrupamentos, noto que noutros agrupamentos trabalham de outras maneiras. Não quer dizer que não seja bom, mas porque eu vejo, às vezes, não tão organizados. Há aspectos, sobretudo do ensino especial, que estão ainda muito aquém do nosso. E eu penso agora: andar para trás? Não sei se me apetece. E depois, pensar, esquecer o que sei, ou esquecer como trabalhava aqui e voltar a trabalhar de outra maneira menos organizada que aqui, não sei se vou. (p.5)

Diferentes trabalhos em outros agrupamentos de escolas, os quais Perpétua considerou não serem tão organizados em relação aos Serviços de Educação Especial, contribuíram até aquele momento para que ela se mantivesse no Agrupamento. Em outras escolas, receava que não dessem continuidade ao tipo de trabalho que estava a realizar. Portanto, o Projeto Educativo do Agrupamento e a sua forma de organização, aliada a certo fascínio pelo trabalho desenvolvido, foram fatores decisivos para a permanência de Perpétua no Agrupamento.

Joana descreveu sua participação na implementação do Projeto Educativo do Agrupamento como ajuda mútua e colaborações ocorridas entre os professores, conforme se observa na sua resposta: “vamos tendo reuniões; os trabalhos são feitos em equipa; tentamos ajudar as colegas; fazemos planificações juntas” (p.3). Joana estava a trabalhar no Agrupamento havia quatro anos e, anteriormente, era professora em escolas rurais, onde havia poucos alunos, chegando a ter sete em uma escola e ela ser a única professora. Consequentemente, a colaboração e a partilha existente entre os colegas não eram práticas na escola rural devido à forma de organização desse tipo de escola. Ana não especificou como participava no Projeto Educativo, no entanto, referiu que participava “de boa vontade, de acordo com as situações, como tudo. Eu sou sempre uma pessoa com boa vontade” (p.8).

Em relação aos pais/encarregados de educação, Teresa, Damiana, Cecília e Paulo disseram ter conhecimento do Projeto Educativo mediante as reuniões com a professora de turma dos seus filhos, que ocorriam no início de cada período escolar e, se fosse necessário, no terceiro período. Também disseram que as professoras chamavam os pais de forma individual quando julgavam ser necessário.

Nessas reuniões, segundo Teresa, a professora “apresenta os conteúdos que vão trabalhar, como é que vão trabalhar, de que forma”. (p.2). Esse foi o mesmo entendimento de Damiana, ao dizer que, nas reuniões, “eles explicam as atividades que os alunos vão tendo durante o ano na escola. Os professores, nas reuniões, já vão comunicando tudo que vai acontecendo durante o período letivo. Não dão para ler, mas comunicam tudo que está” (p.2). Cecília acrescentou que, além desses conhecimentos, outros eram apresentados: “conheço os programas que fizeram, os apoios das bibliotecas, dos professores, do sistema de psicologia. Isso não havia aqui na escola” (p.2). Cecília é uma das mães com quem a liderança do Agrupamento colabora no atendimento clínico de psicologia de sua filha, Angélica; no entanto, por motivos financeiros, o Agrupamento deixaria de contribuir no ano letivo seguinte.

Paulo fez referência à disponibilidade dos professores em ajustar os horários de que ele dispõe para poder vir à escola, dizendo: “a professora chama para ter que falar do comportamento dele ou, sei lá, alguma coisa, e, para eu não faltar uma ou duas horas ao trabalho, facilitam para eu vir aqui na hora do almoço” (p.2). No entanto, diante das respostas de Paulo, percebe-se que está satisfeito por outros motivos, como a disponibilidade de horários para reuniões, e não diretamente com o Projeto Educativo do Agrupamento em termos de orientações curriculares, de organização e de intervenções pedagógicas.

Madalena e Anselmo foram os pais que disseram conhecer “mais ou menos” o Projeto Educativo e o que conheciam, como os outros pais, era pela professora de turma. Madalena, pelo que sabia, disse estar satisfeita, mas não soube explicar e relacionar com o Projeto Educativo, como também não propôs qualquer medida para melhorá-lo. No entanto, mesmo aqueles pais que demonstraram conhecer o Projeto Educativo, estavam mais próximos de referirem-se ao plano anual de atividades do professor, e não ao Projeto Educativo como um todo.

Portanto, os pais, com o pouco conhecimento que apresentaram sobre o Projeto Educativo, disseram estar satisfeitos e consideraram participar por meio das reuniões com os professores de turma. Consta no documento do Projeto Educativo, no item referente às “Estratégias e planos de ação”, na relação escola/comunidade, que o Agrupamento “visa incentivar o contato assíduo com a

família das crianças e alunos, no sentido de uma estreita colaboração, visando o seu sucesso pessoal e escolar” (2009, p.5). Assim, pelo que as respostas dos pais denotaram, os professores mantêm um contato assíduo com eles e, inclusive, flexibilizam seus horários de acordo com a disponibilidade dos pais.

Para finalizar, menciono a preocupação de Anita (diretora) com uma situação de indecisão com que a comunidade educativa se deparava havia cerca de três anos e que poderia vir a provocar mudanças no Agrupamento de uma forma geral e, sobretudo, no Projeto Educativo. Essa indecisão tinha relação com a possível união do Agrupamento a outro agrupamento de escolas do mesmo Concelho, tornando-se, assim, um mega-agrupamento.

As mudanças referiam-se à organização administrativa, pois, para Anita, a unidade educativa à qual o Agrupamento provavelmente se uniria, tinha um perfil completamente diferente, podendo vir a comprometer a continuidade da implementação do MAD, no sentido de sua formalização. Anita era da opinião de que o perfil da liderança de um mega-agrupamento seria basicamente burocrático para conseguir administrar o grande número de escolas. Outra questão que preocupava Anita era com qual agrupamento se iria unir, pois eram perfis diferentes de gestão que punham em causa a dinâmica atual de trabalho do Agrupamento. Ou seja, a mudança na estrutura e na forma de organização do Agrupamento para mega-agrupamento poderia influenciar negativamente a cultura de proximidade de todos para com os alunos e da direção para com todos da comunidade educativa. No entanto, Anita considerou que, por parte dos professores, seria salvaguardada a mesma sensibilidade para o atendimento aos alunos.

Em resumo desta categoria, começo por indicar que a promoção da igualdade de oportunidades nas escolas do Agrupamento foi percebida pelas professoras do 1.º CEB e profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo de formas variadas em relação aos alunos: pelo respeito às diferenças; pelas oportunidades de vivenciar as mesmas ou a maior parte das atividades implementadas na classe regular; pelo respeito aos direitos de todos, sem qualquer tipo de discriminação e de exclusão; pelo atendimento das necessidades individuais de cada um e apoio no que for necessário.

Os pais/encarregados de educação consideraram que os professores das escolas do Agrupamento acolhiam e apreciavam a diversidade dos alunos, em especial pelas atitudes percebidas com seus filhos. Na percepção dos pais/encarregados de educação, o acolhimento da diversidade pelos professores do Agrupamento era evidenciado das seguintes formas:

- atenção, avaliação das dificuldades de aprendizagem e apoio aos seus filhos para superá-las;
- apoio aos seus filhos em situações diversas, desde apoio financeiro para tratamento de psicologia até a alimentação no período de aulas;
- solicitação da presença dos pais na escola para terem conhecimento dos processos educativos de seus filhos e serem informados das possíveis soluções.

Evidencia-se, no depoimento dos pais/encarregados de educação, uma preocupação por parte dos professores em disponibilizar os apoios necessários, de acordo com as NEE identificadas no aluno, e envolver a família nas decisões respeitantes à criança, possibilitando sua participação ativa. Isso vem ratificar o que a literatura afirma sobre a necessidade de haver participações mais ativas dos pais nos processos de aprendizagem das crianças (Correia & Serrano, 1999, 2008; Correia, Cabral, & Martins, 1999; Martins, 2011; 2012). No entanto, foi considerado, por alguns participantes, ser necessário ter uma formação mais frequente com os pais/encarregados de educação para que houvesse uma maior colaboração nos processos educativos dos filhos com NEE. Inclusive, os pais participantes deste estudo demonstraram ter pouco conhecimento do Projeto Educativo do Agrupamento, mas estavam satisfeitos, pelas razões citadas anteriormente, sendo a forma mais frequente de participação a presença nas reuniões com os professores de turma dos seus filhos.

Ademais, foi considerado por alguns participantes que o trabalho desenvolvido com os alunos contribuiu para que as escolas do Agrupamento se tornassem uma referência na região. Os pais/encarregados de educação de localidades próximas e distantes da escola sede procuravam o Agrupamento para inscrever os seus filhos.

No que se refere ao respeito pelas diferenças, os participantes destacaram várias categorias que se inserem no espectro das NEE e sobredotação, mas também outras condições foram consideradas, havendo uma percepção mais abrangente dos alunos atendidos nas escolas do Agrupamento, envolvendo: as diferenças sociais e socioemocionais, as diferenças étnicas, as diferenças de aprendizagem e de aquisições académicas e os aspectos comportamentais, de saúde e dos ambientes de aprendizagem.

Diante do exposto, o conceito de NE foi identificado, pois os participantes não limitaram o Projeto Escola para Todos ao atendimento específico para os alunos com NEE. Outras características foram incluídas, condizentes com os conceitos de risco educacional e de sobredotação, e com o próprio conceito de Escola para Todos (Correia, 2008b, 2012, 2017a; Smith et al, 1995).

Sobre o trabalho desenvolvido nas escolas, a diretora do Agrupamento considerou que o corpo docente já fizera um longo percurso para ser reconhecido como uma Escola para Todos, mas, em sua

percepção, pela maneira como as situações começaram a ser resolvidas com os alunos com NEE provenientes de outras escolas, havia mais de 20 anos, designou-o como “Escola Humanizada”. Também apontou que a atitude humanizada do corpo docente com os alunos foi um dos fatores que impulsionaram a implementação do MAD no Agrupamento, com início em 2004.

Além da atitude humanizada do corpo docente, outros fatores contribuíram para a organização do MAD nas escolas do Agrupamento:

- estabilidade do corpo docente e disposição para “tentar tudo por tudo” para equacionar os problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos, juntamente com o interesse e o conhecimento que alguns professores já tinham do MAD, mesmo antes de ter começado a sua implementação no Agrupamento.

- boa formação da equipe de professores, que sabiam o que desejavam em relação aos alunos com NEE;

- existência de um projeto de intervenção precoce que possibilitou a criação de parcerias importantes com instituições educacionais e de saúde, que prevaleciam até a o momento das entrevistas.

Contudo, para a diretora, por mais que tenham ocorrido as mudanças que resultaram em atitudes de solidariedade, de companheirismo e de trabalho humanizado com autonomia e responsabilidade com os alunos, com os pais/encarregados de educação e com o pessoal docente e não docente, ainda faltava ter mais disponibilidade dos professores diante da diversidade das NEE apresentadas pelos alunos em contexto escolar.

Sobre a diversidade das NEE, alguns participantes consideraram que, naquele momento, os alunos que estudavam nas escolas do Agrupamento provinham, em sua maioria, de um meio socioeconômico relativamente baixo. Das várias categorias que se inseriam no espectro das NEE, a maioria era de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. A referida observação dos participantes confirma a estimativa apresentada por Correia (2017a) de que, em Portugal, a categoria das dificuldades de aprendizagem específicas é uma das categorias mais significativas (42%) da categoria das NEE.

No entanto, os diplomas referentes à operacionalização das práticas educativas para alunos com NEE e a Educação Especial não contemplam de forma clara a categoria das dificuldades de aprendizagem específicas no espectro das NEE (Decreto-Lei n.º 3/2008, Decreto-Lei n.º 281/2009, entre outros despachos e portarias referentes à matéria). Portanto, as legislações não garantem, nas escolas regulares, os apoios especializados de educação especial para todos os alunos com NEE, o

que pode levar a entendimentos de que alunos com dificuldades de aprendizagem específicas não apresentam NEE e de que apoios especializados não são prioridades a eles. Isso limita o atendimento a algumas categorias das NEE, sendo elas: surdez, cegueira e baixa visão, perturbações do espectro do autismo, multideficiência e surdocegueira (Correia, 2004, 2008c, 2008e, 2017a; Correia et al., 2014; Martins 2006, 2011; Tonini, Martins, & Costas, 2011; Tonini, 2012).

Porém, o Decreto-Lei n.º 3/2008 passou por uma remodelação no ano de 2018. Na ocasião, Correia (2017b) considerou que deveriam ser inseridos no seu preceituado todos os tipos de NEE e que fossem definidos conceitualmente, pois o documento não operacionalizava, segundo alguns autores, determinados conceitos fundamentais, provocando variadas interpretações do próprio conceito de NEE, de inclusão e de educação especial (Correia et al., 2014).

Entretanto, a possibilidade de vir a constar em legislação não foi concretizada, dado que o Decreto-Lei n.º 3/2008, alterado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, excluiu a terminologia “necessidades educativas especiais” e passou a considerar no corpo do texto as “necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens”. Não havendo, portanto, a indicação das categorias do espectro das NEE, à exceção das categorias referentes aos problemas sensoriais (perda visual e cegueira, perda auditiva e surdez), não sendo contemplados os problemas do foro cognitivo (por exemplo, dificuldades intelectuais e do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem específicas).

Contudo, no Capítulo II do Decreto-Lei n.º 54/2018, que trata das “Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão”, pode-se considerar algo relativo aos alunos com NEE. Nos artigos que definem os níveis de medidas (universais, seletivas e adicionais), lê-se que “as medidas adicionais visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (p. 2921).

Outra alteração a ser referida é que a regulamentação passou a ser da educação inclusiva em substituição à da educação especial, sendo os docentes desta área considerados como recursos humanos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão. Portanto, algumas alterações importantes que deveriam ter ocorrido não foram contempladas, e outras ocorreram entre o Decreto-Lei n.º 3/2008 e o Decreto-Lei n.º 54/2018, podendo ser analisadas mais criticamente após algum tempo de cumprimento pelos sistemas educacionais.

A respeito da necessidade de se ter clareza terminológica e conceitual referente ao conceito de NEE, de educação especial e de educação inclusiva, respaldo-me em Tardif et al. (2001) ao considerarem que, quanto mais clareza terminológica e conceitual os profissionais de educação

tiverem, mais aumentará a capacidade crítica de argumentar e de negociar com os órgãos da administração educacional no âmbito governamental e no da própria gestão escolar à qual pertencem.

No caso específico das escolas do Agrupamento, constava no Projeto Educativo (2009) que os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas eram elegíveis para os Serviços de Educação Especial, pois havia uma clareza conceitual de que eram alunos com NEE, tendo como um dos princípios o respeito pelas diferenças, sem haver qualquer tipo de discriminação. Portanto, a liderança do Agrupamento foi sensível a essa situação e procurou meios legais para flexibilizar a gestão escolar para o atendimento do Projeto Escola para Todos, que previa o atendimento a todos, sem qualquer tipo de discriminação e de exclusão.

Sobre o Projeto Educativo do Agrupamento, o documento foi materializado em 2009, a partir das situações práticas e quotidianas do corpo docente e discente, dos pais/encarregados de educação e dos demais membros da comunidade educativa que na época integravam as escolas do Agrupamento, sendo que muitos deles ainda fazem parte da comunidade educativa.

Segundo as considerações da maioria dos participantes, a forma de participação na implementação do Projeto Educativo do Agrupamento ocorria por meio das atitudes condizentes com as práticas educativas. Desse modo, fazer o melhor possível, ser responsável, ser empenhada, ser colaborativa com os colegas, trabalhar em equipe e participar das reuniões foram algumas das atitudes que fizeram parte das práticas educativas, vindo a colaborar com a implementação do Projeto Educativo do Agrupamento, que tem como princípio promover uma escola inclusiva e plural. Nesse sentido, os participantes consideraram outros aspectos que faziam do Agrupamento uma Escola para Todos, o que será tratado na próxima categoria, designada “Estabelece uma parceria com uma entidade de ensino superior”.

2. Estabelece uma parceria com uma entidade de ensino superior

Nesta categoria, identifiquei as três seguintes subcategorias:

- 2.1. Desenvolve consultoria e formação contínua e especializada em contexto;
- 2.2. Modifica a gestão e a organização dos Serviços de Educação Especial;
- 2.3. Fortalece o processo colaborativo.

Primeiro apresento os resultados relativos a cada uma destas três subcategorias separadamente, embora na prática, se entrecruzem, como poderá ser observado no decorrer desta

apresentação, e depois a síntese e discussão da categoria à luz da teoria e dos resultados de investigação.

2.1. *Desenvolve consultadoria e formação contínua e especializada em contexto:*

Para alguns dos participantes, os aspectos que faziam do Agrupamento uma Escola para Todos estão relacionados com o desenvolvimento da *consultadoria e formação contínua e especializada em contexto*, pelos argumentos que passo a referir a seguir.

Uma professora do 1.º CEB, Manuela, considerou que os professores deveriam estar conscientes para as situações dos alunos apresentadas em sala de aula e ser eficientes na observação, com atenção para cada aluno de forma individual. Nessa mesma perspectiva, outra professorado 1.º CEB, Ana, considerou que o professor deveria ter conhecimento das diversidades das situações escolares dos alunos e fazer adaptações, por compreender que, no modelo adotado no Agrupamento, não era a criança que se adaptava ao modelo, era o modelo que se adaptava à criança. Essa prática dos professores era percebida por Garibaldi (psicólogo) ao observar que havia um esforço por parte dos professores em proporcionar um trabalho específico e implementar modelos para cada criança.

Apontando que a Escola para Todos deveria estar preparada e prever as diferenças entre os alunos, a professora de educação especial, Joaquina, disse que a grande maioria dos professores do Agrupamento dava “muita importância ao ensino para a diferença. (...) para o respeito das diferenças, não só das diferenças culturais, de todo tipo de diferença. A escola valoriza muito isso e incute nos alunos o respeito pela diferença” (p.1). A professora do apoio educativo, Quitéria, também considerou que a Escola para Todos tinha “que favorecer atitudes de respeito e solidariedade entre todos os elementos em contexto escolar e, logicamente, da escola” (p.1). Uma das formas de trabalho com os alunos que Joaquina pensava colaborar no respeito pelas diferenças era por meio “do trabalho de pares (...), em que eles têm esta tarefa de ajudar os colegas. Isto depois tem resultados muito positivos na hora e fica para o futuro, para a formação de cada um” (pp.1-2).

Anita (diretora), Joaquina e Caetana (profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) viam essa mudança de atitude dos professores como resultado da implementação do MAD, por terem recebido mais formação e mais informação, por aprenderem muito, o que contribuiu para que se tornassem mais competentes na observação, na identificação e na intervenção junto aos alunos com NEE. Joaquina (professora de educação especial) acrescentou que as formações e as sensibilizações ocorridas no Agrupamento modificaram de forma considerável as atitudes dos

professores; inclusive, disse ter percebido que eles perderam o “medo” da inclusão, por sentirem que existia uma equipe para prestar-lhes apoio.

Para as formações, a liderança do Agrupamento estabeleceu protocolos com uma Universidade do norte de Portugal e dois projetos foram desenvolvidos. O primeiro projeto intitulou-se “Escola Contemporânea, Inclusão e Necessidades Educativas Especiais”, e o segundo projeto chamou-se “Contextos Inclusivos Pré-escolares”. O primeiro projeto teve a consultoria de um professor doutor da universidade e do Agrupamento, e Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) ficou responsável por sua realização. Consta no Projeto Educativo do Agrupamento (2009) que a formação foi dirigida “a todos os alunos referidos no MAD, mas com uma preocupação muito acentuada na avaliação e intervenção de alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas” (p.7). Justifica-se essa preocupação por ser o maior percentual das NEE entre os alunos do Agrupamento. O segundo projeto foi desenvolvido no âmbito europeu, na área de Intervenção Precoce, com a consultoria científica de uma doutora da universidade e duas professoras especializadas em educação especial do Agrupamento, sendo Joaquina uma delas.

Sobre a formação, está previsto no Projeto Educativo do Agrupamento que um dos princípios é “promover a formação contínua de todos os implicados no processo educacional como forma de gerar mudanças nas práticas e nas atitudes” (2009, p.4). Consta ainda que, em termos organizacionais, o Agrupamento “garante todos os recursos disponíveis, materiais, logísticos e de flexibilização horária para que os interessados possam frequentar as iniciativas de formação desejadas. Igualmente, procura assegurar que estas se realizem no espaço físico da escola sede” (2009, p.6).

Em vista disso, a liderança prioriza a formação contínua e garante várias condições para que ocorra. Não se trata de um interesse só da liderança, pois o Projeto Educativo prevê que “os docentes manifestam interesse e procuram frequentar formação que lhes proporcione a melhoria do seu desempenho profissional e, por arrastamento, o sucesso dos alunos” (2009, p.8).

Para exemplificar, apresento a percepção de Joaquina (professora de educação especial) que, considerou ter sido necessário haver uma organização dos ambientes de aprendizagem, do pré-escolar aos ciclos, para que os professores chegassem ao trabalho que então realizavam, colocando os alunos com alguma problemática e/ou insucesso escolar em primeiro lugar. Para ela, a organização dos ambientes de aprendizagem foi possível devido à formação e à informação que os professores receberam desde que se propuseram a implementar o MAD.

Uma das organizações dos ambientes de aprendizagem à qual Joaquina se referiu foi a sensibilização feita aos professores para que realmente entendessem o MAD, o que significa, em

termos práticos de sala de aula, “prevenir o mais cedo possível, para não esperar que o aluno falhe, e então, falhando, é que vamos começar o processo. Não, o processo é iniciado muito mais cedo” (p.6). Joaquina afirmou que os professores tinham “obrigação de realmente estar atentos, porque as coisas são lembradas todos os anos. Depois, lá dentro, há uma proximidade muito grande. Nós estamos todos os dias lá” (p.6). A formação que os professores tiveram e a informação e colaboração frequentemente disponibilizadas ao corpo docente possibilitaram que organizassem seus procedimentos de acordo com os objetivos do MAD.

Como o trabalho de Joaquina abrangia desde a intervenção pré-escolar até o 1.º ciclo, priorizava-se que, assim que a criança ingressasse na escola, fosse no jardim de infância ou no 1.º ciclo, que se buscassem conhecimentos dos outros ambientes de aprendizagens, além do ambiente familiar. Joaquina considerava que a criança, ao frequentar outras situações em ambientes diferenciados, “teve já algumas oportunidades de enriquecer, de conviver, de socializar. Portanto, de ter acesso a um espaço de aprendizagem organizado (...). Muitos deles vêm de casa e, normalmente, os que vêm de casa já têm alguma desvantagem” (p.1).

Outra questão que Joaquina apontou como positiva para os casos de crianças que frequentaram o jardim de infância foi a possibilidade de, no pré-escolar, ser percebida “(...) alguma indicação de um algum aluno que tenha algum problema, que já se verifica algum atraso em algumas das áreas. Isso aí é crivado nas nossas reuniões que temos de articulação com o pré-escolar” (p.1). Desde o início do processo de escolarização dos alunos, os professores já estão atentos para a identificação de alguma NEE.

Outra forma de organização dos ambientes de aprendizagem nas escolas do Agrupamento dá-se no começo do ano letivo, mediante a realização, em cada ano escolar, de uma avaliação diagnóstica. Conforme Joaquina, “o ano letivo começa, e existe logo a avaliação diagnóstica. Portanto, os testes são iguais para cada ano de escolaridade. Aliás, temos reuniões de preparação e reuniões após essa avaliação” (p.2).

Para os professores, essa avaliação diagnóstica, segundo Joaquina, “é um dos elementos que servem para posicionar um bocadinho a sua prática e, a partir daí, construir o seu projeto curricular de turma também. No projeto curricular de turma, tem atenção aos alunos com NE” (p.2). Joaquina disse haver alunos que já vinham com um diagnóstico do jardim de infância, inclusive sinalizados e com processos bem organizados; outros diagnósticos eram feitos no decorrer dos ciclos, por meio de “uma triagem bastante boa de todos os casos que conseguimos” (p.6).

Para Joaquina, a sinalização de alunos com NEE é favorável para a escola desde a formação das turmas, pois possibilita organizá-las tendo em consideração a problemática do aluno logo no início do processo de escolaridade. No entanto, Joaquina apontou algumas situações externas que podiam comprometer a referenciação de alguns alunos, tais como: os que vinham de outros agrupamentos sem um processo sinalizado, os que vinham de jardins de infância privados onde as professoras especializadas do Agrupamento não estivessem a acompanhá-los e/ou os que vinham com um processo muito elementar de sinalização.

A implementação do MAD e a formação oferecida aos professores, o interesse da maioria dos docentes em realizá-las, a manifestação de ser uma prioridade para a liderança e o sentimento de que existia uma equipe para prestar-lhes apoio e consultoria foram fatores que contribuíram para uma melhor organização preventiva dos ambientes de aprendizagem. Com isso, foram percebidos resultados positivos na prática docente, relacionados à observação, à identificação e à intervenção juntodos alunos com NEE.

Portanto, por tudo que foi exposto, a consultoria e a formação contínua oferecida aos professores colaboraram no desenvolvimento e consolidação do MAD e do Projeto Escola para Todos, tendo sido possibilitada uma organização preventiva e diferenciada aos alunos com NEE em seus ambientes de aprendizagem.

2.2. Modifica a gestão e a organização dos Serviços de Educação Especial: Para apresentação deste assunto, começo por dizer que a gestão e organização dos Serviços de Educação Especial das escolas do Agrupamento passaram por mudanças a partir do ano letivo 2005/2006, juntamente com a implementação do MAD, com início em 2004.

Conforme explicação de Joaquina (professora de educação especial), até 2004, a gestão dos Serviços de Educação Especial era feita pelo Concelho a que pertence a escola sede, sendo a orientação do trabalho dispersa, pois não era frequente nem efetuada por professores especializados do corpo docente do Agrupamento. A partir de 2005, segundo Joaquina, a gestão passou a ser organizada no próprio Agrupamento, e, devido a isso, a orientação passou a ser próxima, frequente e feita por profissionais especializados do próprio Agrupamento.

Outra mudança referida por Joaquina foi a intervenção educativa, que passou do trabalho realizado prioritariamente na sala de apoio especializado com o aluno, para o apoio ao professor e ao aluno com NEE na sala de aula do ensino regular. Para Joaquina, essas mudanças foram importantes

para que os professores de educação especial, os professores de apoio educativo e os professores de turma trabalhassem de acordo com as linhas gerais do MAD, que, conforme consta no Projeto Educativo (2009), “se definem num atendimento voltado para o aluno e para os ambientes onde ele interage (escola/família)” (p.7).

Caetana, que era a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo desde 2005, relatou seu modo de organizar e realizar o trabalho no Agrupamento, conforme a descrição que segue:

O trabalho de coordenação é feito todos os dias fora do meu horário letivo. É quando eu consigo estar com os professores, é quando eu consigo estar com os pais, é quando eu consigo estar com os alunos. Com os alunos, eu consigo, muitas vezes, estar nesses quatro tempos. Com os pais também, muitas vezes, eu consigo. Mas, na maior parte das vezes, eu estou depois do meu horário letivo, muitas vezes, depois do horário letivo dos alunos. O meu horário letivo, muitas vezes, termina às 13h20min, e às sete da noite eu estou na escola a atender pais. Portanto, a coordenação também não tem hora marcada. Para mim, nem alunos marcados, porque é impossível, os alunos estão sempre a aparecer, é um *continuum*. O número de alunos é um *continuum*, e nós podemos ter hoje 30 e amanhã termos 32. Ou, pelo contrário, podemos ter menos dois, ou três, ou quatro. Ou mudam de escola, ou decidimos retirar do programa educativo individual, isso também se faz. Superou, vamos retirar o programa educativo individual. (p.12)

Em suma, Caetana realiza diariamente o seu serviço além do seu horário letivo, que corresponde a quatro tempos semanais, dado que é dessa forma que considerou conseguir realizar seu trabalho com os professores, com os alunos e com os pais/encarregados de educação. As horas destinadas à coordenação, portanto, não correspondem ao tempo necessário para o atendimento de todas as situações ocorridas nas escolas do Agrupamento.

Outra questão é a forma como os alunos com NEE são considerados, ou seja, há um processo contínuo de identificação e avaliação dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos, bem como de intervenção, caso seja necessária. Esse tipo de prática dos professores faz com que o Agrupamento não tenha um número fixo anual de alunos atendidos pelos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, pois a preocupação primeira é salvaguardar o atendimento educativo aos alunos com NEE.

Sobre os alunos, Garibaldi (psicólogo) considerou que os diagnósticos de maior prevalência no Agrupamento são: dislexia, disortografia, déficit de atenção, autismo e Asperger. No entanto, observou que, “às vezes, é um bocado tênue o que é que se passa” (p.4), mas que a dislexia se sobrepõe aos outros diagnósticos. Devido a isso, começou perguntar-se sobre as razões de haver tantas pessoas

com esse diagnóstico, comparativamente com o observado na época em que começou sua atuação profissional, pois, para ele, não se viam “tantas crianças com este tipo de problema ou, se calhar, também não estávamos tão familiarizados e tão por dentro” (p.4).

Sobre o diagnóstico dos alunos com dislexia, Garibaldi descreveu os passos do processo de colaboração com os professores:

Primeiro fator é a criança ser sinalizada. A princípio, costuma ser sinalizada cá na escola. O professor deve ser a primeira pessoa. A criança não está a aprender, passa o primeiro período até o Natal, aquela fase em que eles são muito jovens, chegam à escola, as regras ainda não estão bem implementadas, os alunos perdem-se, ainda tem uns que não vêm do infantário, ainda está tudo assim, um bocado... A partir, mais ou menos, de um período, o professor começa a perceber que todos eles estão adquirindo algumas coisas e que aquela criança não está. Mas, durante o primeiro ano de escolaridade, a dislexia ainda é muito difícil de se detetar. A dislexia ou qualquer dificuldade, qualquer problema. O professor é que começa a sinalizar e começa a tentar, com estratégias próprias, perceber se consegue dar resposta àquela situação. Depois, quando o professor não consegue, iria falar com a professora do ensino especial, para tentar perceber se conseguiriam, com as atividades da escola, dar resposta, ou diagnóstico, ou dar resposta. Quando viam que não seria possível, iriam encaminhar para o gabinete de psicologia, neste caso, para ser avaliado. Neste caso, poderia ser para mim ou para outro técnico, conforme os pais. Isso é uma decisão dos pais. Os pais é que irão escolher. (p. 4-5)

Em resumo, Garibaldi considerou que o processo de diagnóstico de um aluno com dislexia comumente começa com o professor de turma ao perceber que um aluno seu está a apresentar problemas de aprendizagem, por não estar a aprender, passado um período de aulas, geralmente o primeiro trimestre do ano letivo. A partir da sinalização do aluno, o professor começa a implementar novas estratégias de ensino no contexto da sala de aula para avaliar se o aluno consegue responder a determinadas situações de aprendizagem. Se o professor não observar respostas do aluno às novas estratégias de ensino, procurará o professor de educação especial para, em colaboração, planearem estratégias de intervenção para o aluno; se não houver respostas, o aluno será encaminhado para uma avaliação e respectivo diagnóstico.

Em relação ao apoio dos profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, de um modo geral, ao participantes consideraram haver dedicação, preocupação, organização e orientações adequadas desses profissionais aos professores de turma em casos de alunos com NEE, pois, ao pedirem ajuda, a recebem com brevidade, e isso faz com que o trabalho ocorra melhor em todos os aspectos. Como referiu Manuela (professora do 1.º CEB), no Agrupamento, há colaboração entre todos os professores e uma boa orientação dos serviços da direção e das coordenações.

Quanto ao apoio dos profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo aos alunos, na percepção de Quitéria (professora do apoio educativo) e Joaquina (professora de educação especial), estão aquém do desejado devido ao número de professores de educação especial e do apoio educativo ser insuficiente. Porém, ao mesmo tempo em que alguns participantes sentem a necessidade de mais alunos serem atendidos pelos professores de educação especial e apoio educativo, outros se sentem satisfeitos porque existe um trabalho colaborativo, assunto que será apresentado na sequência, na subcategoria, designada **Fortalece o processo colaborativo**.

2.3. Fortalece o processo colaborativo: Sobre o trabalho realizado nas escolas do Agrupamento, Anita (diretora) mencionou que “a organização de uma escola tinha que estar direcionada para os interesses dos alunos. Se estivesse organizada para os interesses dos alunos, por consequência, estaria organizada para os interesses dos funcionários e dos docentes” (p.1). Anita via a possibilidade de essa forma de organização efetivar-se por meio de uma liderança partilhada, que resultaria no trabalho docente responsável e com autonomia.

Segundo Anita, a responsabilidade é consequência da partilha, ou seja, “esta partilha obriga a que as pessoas sejam responsáveis, e, ao serem responsáveis, também se sentem obrigadas a prestar contas sem eu ter a necessidade de andar sempre a pedi-las” (p.1). Agregada à atitude de partilha e de responsabilidade, está a atitude de autonomia de Anita em relação ao corpo docente, pois, em sua concepção, “lhes dando autonomia, as coisas são resolvidas e são resolvidas sempre com o sentido, digamos, bem humanizado da situação e com responsabilidade” (p.3).

Sobre a atitude de partilha, Joaquina (professora de educação especial) comentou que a colaboração entre os professores acontece em diversos momentos formais e informais. Por exemplo, os professores solicitam ajuda quando identificam problemas com algum aluno, e o professor de educação especial vai observá-lo na sala de aula, partilhando algum conhecimento e/ou fazendo alguma orientação. Quando é necessário, os professores especializados partilham as informações nas reuniões semanais da educação especial sobre o aluno observado em sala de aula, e as questões são analisadas para os devidos encaminhamentos. Com os professores do pré-escolar, Joaquina disse que, mesmo que não tivessem alunos com NEE incluídos, havia reuniões mensais em que elas estavam sensibilizadas para abordar assuntos da área.

Uma professora do 1.º CEB, Ana, via o trabalho na escola “como um fio elétrico; há uma transmissão”. Essa figura de linguagem utilizada pela professora é para exemplificar o que sentia em relação a si e aos demais professores das escolas do Agrupamento, pois, mesmo não trabalhando na

escola sede, percebia um conhecimento, por parte da equipe e da liderança, das situações ocorridas na escola onde trabalhava, demonstrando com isso que havia um trabalho colaborativo e de equipe entre as escolas pertencentes ao Agrupamento.

Joaquina era uma das professoras de educação especial que apoiava alunos e professores nas escolas satélites e igualmente sentia que a relação era muito próxima com os professores. Ainda, pelo fato de essas escolas serem menores em espaço físico, tinham um menor número de alunos, tornando as relações muito mais familiares comparativamente ao observado na escola sede, onde havia um número expressivamente maior de alunos e professores.

Quitéria (professora do apoio educativo) apresentou uma percepção análoga ao considerar que o trabalho no Agrupamento não se reduzia a uma única escola e que os professores das escolas satélites percebiam que não estavam sozinhos, por sentirem que a direção da escola os apoiava e que havia um trabalho de equipe. Outro aspecto salientado por uma professora do 1.º CEB, Manuela, que corrobora o trabalho colaborativo e em equipe realizado no Agrupamento é o de a relação entre os docentes ser de solidariedade, companheirismo, em vez de ser uma relação hierárquica.

Diante do exposto, uma questão importante para o Agrupamento era a das mudanças de atitudes, e a principal indicada por Anita (diretora) e Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) dizia respeito à atitude de colaboração por parte dos professores, dos pais/encarregados de educação e demais profissionais envolvidos na educação de qualquer criança que ia à escola, e não só das crianças com NEE. Anita considerou que as mudanças de atitudes eram decorrentes do trabalho realizado durante anos, sobretudo com a classe docente, “para eles perceberem que tinham que trabalhar juntamente com outros profissionais” (p.1).

O trabalho que Anita referiu ter sido realizado por muitos anos com a classe docente foi concernente à mudança de atitude em relação à sala de aula, ou seja, os professores perceberem que “não era o reino do professor que lá estava, mas que podiam entrar e sair variadíssimas pessoas e que era com esse contributo de todos aqueles que nós podíamos reunir que realmente se podiam dar melhores respostas aos alunos” (p.1). O que Anita indicou de diferente no Agrupamento, tendo sido trabalhado com os professores, “é que qualquer profissional, ou então não tem hipótese aqui dentro, tem que se habituar que dentro da sua sala de aula entre muita gente” (p.1).

As pessoas referidas por Anita seriam outros profissionais e professores de áreas variadas que, para ela, poderiam “dar vários contributos às necessidades que alguns alunos da sua turma possam ter” (p.1). Ou seja, com esse trabalho realizado com os professores, eles perceberam a importância de

trabalhar em equipe com outros professores e profissionais internos e/ou externos ao Agrupamento para que pudessem dar respostas mais eficazes aos alunos com NEE.

O MAD prevê, na organização do trabalho em equipe, dois tipos de equipes em níveis distintos de intervenção¹⁹: EAA e a EI ou EM. Garibaldi (psicólogo), conforme os casos dos alunos atendidos no Agrupamento, fez parte dessas equipes, sendo da opinião de que, na generalidade, manteve uma boa relação com elas e de que, de sua parte, houve disponibilidade e colaboração com os professores para desenvolver um trabalho em conjunto e com qualidade. Considerou também ter havido espaço aberto para o diálogo, o que teria favorecido bons resultados com os alunos. Se não houvesse colaboração, o trabalho poderia não ter resultado, segundo ele. Em relação ao nível da equipe de professores, Garibaldi ponderou:

Eu sempre tive toda a colaboração dos professores para conseguir trabalhar em equipa, porque não pode ser eu, o psicólogo lá fora, num gabinete, que faz o trabalho todo. Se não conseguir falar com a escola, o trabalho não funciona, nem para minha parte nem para a parte da escola. Eu e a equipa que trabalha comigo conseguimos ter um trabalho muito bom em termos de equipa, e assim eu posso dizer que tenho a porta aberta, posso entrar e falar com os professores e tentarmos trabalhar os dois, e conseguimos chegar até a algumas coisas boas. (p.1)

A mudança de atitude proposta pela liderança aos professores do Agrupamento, de se trabalhar em equipe com os profissionais e professores de outras áreas, internos ou externos às escolas, foi percebida por Garibaldi de forma positiva ao referir que sentiu ter a “porta aberta” para a realização do seu trabalho em colaboração com o trabalho do professor. No entanto, para Garibaldi, o trabalho em equipe não se resume ao professor de turma. Garibaldi definiu a equipe em cinco linhas, sendo: os professores de educação especial e do apoio educativo, os professores de turma, os pais, os médicos e, por último, os tribunais, que nem sempre são solicitados.

É com a primeira linha da equipe, “os professores de educação especial e do apoio educativo”, que Garibaldi disse ter tido mais contato, sendo formada por quatro professoras, entre elas, Caetana, Joaquina e Quitéria. Garibaldi justificou que teve mais contato com as professoras de educação especial e apoio educativo “porque são as que vão ao encontro ou as que estão mais por dentro de todos os casos que precisam de apoio” (p.3). Joaquina, que é uma das professoras de educação especial, disse que houve uma proximidade muito grande entre os professores de educação especial e

¹⁹ A descrição das equipes consta no capítulo do referencial teórico, intitulado “Modelo de Atendimento à Diversidade: Princípios fundamentais e organizacionais”.

os professores de turma, havendo uma convivência diária e sempre que necessária, diferentemente da convivência com Garibaldi, que não foi diária, mas sempre que se justificasse.

No caso da segunda linha da equipe, “os professores de turma”, que estão em sala de aula com os alunos, Garibaldi considerou ser necessário ir ao ambiente da sala de aula para ver como é que os alunos estão a responder às aprendizagens e falar com o próprio professor que está todos os dias com eles. Para ele, os professores dão muitas informações sobre os alunos, e, com as informações que ele tem, conseguem articular algumas estratégias.

Garibaldi considerou ser importante partilhar informações com os professores de educação especial e/ou do apoio educativo, mas também partilhar informações com o professor de turma sobre os alunos que são atendidos por ele. No entanto, disse que a forma de comunicação com os professores ocorreu, na maioria das vezes, por intermédio de Caetana e que, quando necessário, foi marcada reunião de trabalho com os professores e demais envolvidos no processo de avaliação e/ou intervenção do aluno em questão.

A terceira linha, que também faz parte da equipe, são “os pais”. Garibaldi disse estar com os pais mais em gabinete, mas também na escola por várias vezes na companhia de Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo), que marcava reuniões em conjunto com os pais. Sobre essas reuniões em conjunto com os pais e Caetana, Garibaldi disse: “transmitimos a informação e pedimos algum tipo de estratégia” (p.3). No entanto, as estratégias a serem efetuadas com os alunos em casa nem sempre foram realizadas pelos pais.

De acordo com Anita (diretora), faz-se necessário ter uma formação mais sistemática com os pais/encarregados de educação, “que lhes permitissem, de certa forma, também entender o esforço da escola relativamente à criança que têm. Aceitar e ajudar, complementar. Que muitas vezes, muitas estratégias que possam ser utilizadas na escola pudessem ser continuadas na família” (p.7). Portanto, o trabalho com os pais, no sentido de haver uma maior colaboração no processo educacional, ainda é um desafio a ser superado no atendimento aos alunos com NEE.

Sobre a quarta linha da equipe, a “médica”, Garibaldi mencionou um hospital próximo ao Agrupamento, designando o Departamento de Pedopsiquiatria e de Pediatria. Disse haver vários médicos que também acompanhavam as crianças e que tanto ele quanto a escola tinham contato com esses profissionais. Além desses, Garibaldi mencionou a clínica onde trabalhava, que tinha alguns médicos que colaboravam, dada a necessidade de medicação, de exames e de avaliações neurológicas ou sensoriais.

Por último, Garibaldi abordou a quinta linha, a dos “tribunais”. Essa foi solicitada para intervir nos casos necessários dessa competência.

Somando-se a toda essa organização descrita por Garibaldi, Joaquina (professora de educação especial) lembrou que os professores eram informados e tinham conhecimentos suficientes para estarem atentos às exigências do modelo e dos alunos. No entanto, julgou ser um desafio permanente o trabalho em equipe e colaborativo para a continuidade da implementação do MAD no Agrupamento e indicou dois aspectos vistos como vantajosos para que a continuidade do trabalho fosse mantida no Agrupamento, a saber: o corpo docente deveria ser estável, e o grupo de escolas não deveria ser muito grande. Porém, mesmo que o corpo docente fosse estável, havia sempre a entrada de novos professores, sendo a informação sobre os alunos com NEE e o MAD continuamente disponibilizada pela equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativodo Agrupamento.

Como uma das formas de disponibilização da informação, no início de cada ano letivo, Caetana levava a efeito uma reunião com os professores para transmitir conhecimentos importantes sobre o MAD e sobre os alunos com NEE. Dessa maneira, os novos professores tomavam conhecimento, e os professores que já trabalhavam lá eram lembrados de certas condições específicas dos alunos.

Portanto, diante do exposto pelos participantes, havia uma organização escolar no Agrupamento voltada para o atendimento das NEE dos alunos, o que possibilitou aos professores, aos profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, e aos pais/encarregados de educação, entre outros profissionais envolvidos no processo de avaliação e intervenção, um trabalho colaborativo, com trocas de informações e conhecimentos sobre os alunos, vindo, inclusivamente, a expressar a operacionalização do MAD no contexto de uma Escola para Todos.

Em resumo desta categoria, começo por sublinhar que os participantes consideraram que o Projeto Escola para Todos no Agrupamento também estava relacionado com os seguintes aspectos: desenvolve consultadoria e formação contínua e especializada em contexto; modifica a gestão e a organização dos serviços de educação especial; e fortalece o processo colaborativo

No que se refere ao desenvolvimento da consultadoria e formação contínua e especializada em contexto, estás possibilitaram a organização preventiva dos ambientes de aprendizagem, dado que os participantes apontaram algumas atitudes dos professores que colaboravam para a identificação e a prevenção dos problemas de aprendizagem e do insucesso escolar dos alunos:

- ter conhecimento das situações de aprendizagem e diversidade dos alunos identificadas em sala de aula e no ambiente familiar, entre outros ambientes de aprendizagem;
- ser eficiente na observação, com atenção para cada aluno de forma individual;
- realizar um trabalho específico para cada aluno, com planejamento de adaptações;
- prever as diferenças entre os alunos, propiciando um ensino para a diferença;
- realizar, no início de cada ano letivo, uma avaliação diagnóstica, possibilitando a identificação precoce dos alunos com algum tipo de NE, e, a partir desse conhecimento, construir o projeto curricular de turma com atenção aos níveis de aprendizagem dos alunos;
- realizar triagens e processos bem organizados, possibilitando a sinalização dos alunos desde o pré-escolar e na continuidade dos ciclos.

As referidas práticas atendem a um dos princípios do MAD, que seria, na percepção da professora de educação especial, o de “prevenir o mais cedo possível” para que o processo de atendimento ao aluno se iniciasse atempadamente. Além de atender a esse princípio do modelo, a organização preventiva dos ambientes de aprendizagem estava de acordo com o considerado por Shaywitz (2008) sobre o diagnóstico precoce das crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura, ao referir-se ao pré-escolar como “um importante marco na identificação de crianças vulneráveis à dislexia” (p. 143).

Sobre a sinalização desde o pré-escolar, neste caso, destaco os alunos com dislexia. Estudos referentes a esse assunto apontam que os indicadores da dislexia podem ser manifestados e observados desde a educação infantil, vindo a expressar-se no contexto da sala de aula. Sua identificação, frequentemente, dependerá dos procedimentos escolares adotados (Altreider, 2016; APA, 2014; Andrade, Prado, & Capellini, 2011; Hennigh, 2003; Moojen & França, 2016; Rotta & Pedroso, 2006, 2016; Shaywitz, 2008).

Segundo Lopes (2001) e Viana (2005), em Portugal, o diagnóstico e a intervenção precoce nas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita no campo educacional não são atempados. Entretanto, essa consideração contraria a maioria das práticas realizadas nas escolas do Agrupamento, pois as ações dos professores são preventivas desde a educação infantil, com o intuito de evitar o insucesso escolar das crianças e os encaminhamentos inadequados aos Serviços de Educação Especial do Agrupamento. Assim sendo, a sinalização dos alunos desde o pré-escolar e na continuidade dos ciclos corresponde aos resultados de investigações que comprovam que um diagnóstico e uma

intervenção atempadas nos primeiros anos de escolaridade são determinantes para evitar que as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita se tornem fatores impeditivos de um percurso acadêmico e socioemocional de sucesso (Shaywitz, 2008; Vaz & Martins, 2018; Viana, 2005).

Esse tipo de atitude foi reconhecido por um participante como uma demonstração do conhecimento por parte do professor do ensino regular sobre as NEE e sobre a operacionalização do MAD nas escolas do Agrupamento. Para a maioria das professoras do 1.º CEB, havia o entendimento dos procedimentos preventivos a seguirem para evitar o encaminhamento do aluno aos Serviços de Educação Especial de forma precipitada.

Segundo a maioria das professoras do 1.º CEB, nesse procedimento preventivo, foi prestado apoio informal pela equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, que realizou um trabalho articulado e colaborativo de consultoria ao professor da classe regular. O professor do apoio educativo também foi visto como essencial pelo trabalho preventivo que realiza com os alunos com algum tipo de problema em suas aprendizagens.

A organização preventiva e a prática de colaboração e cooperação articulada da equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo do Agrupamento com os professores do ensino regular estão de acordo com o que sugerem algumas investigações, como a de Elliott e Sheridan (1992), citados por Karagiannis, Stainback, e Stainback (1999). Os referidos autores concluíram que o número de crianças encaminhadas aos Serviços de Educação Especial diminuiu consideravelmente após 4-5 anos dos serviços de consultoria aos professores da classe regular e que os alunos com problemas de aprendizagem tendem a ter um melhor desempenho na escola.

Segundo as considerações da maioria dos participantes, as atitudes dos professores do Agrupamento, no que se referia às práticas de colaboração e à organização preventiva dos ambientes de aprendizagem, em grande parte, foram decorrentes dos conhecimentos proporcionados nas ações de formação e nas sensibilizações ocorridas por dois anos consecutivos com o corpo docente das escolas do Agrupamento.

Quanto à formação docente, um dos princípios do Projeto Educativo do Agrupamento (2009) era promover a formação contínua. Considerava-se ser essa uma das formas de gerar mudanças nas práticas e nas atitudes dos professores e demais envolvidos no processo educacional dos alunos e, nomeadamente, dos alunos com NEE.

A literatura especializada aponta que o desenvolvimento profissional continuado é um pressuposto fundamental para a eficácia do processo de inclusão escolar de alunos com NEE, o

que deve ser priorizado para que todos os agentes envolvidos tenham atitudes positivas e promovam respostas educativas de qualidade e eficazes à diversidade dos alunos no contexto da classe regular (Ainscow, 2001; Carvalho, 2004; Correia, Cabral, & Martins, 1999; Correia, 2008c, 2010, 2017a; Gonzáles, 2002; Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1999; Martins, 2012; Morgado, 2010; Oliveira, 2009; Porter & Wang, 1997; Santos, 2014; Schaffner & Buswell, 1999).

Para alguns autores, é responsabilidade da liderança de uma escola organizar ações de formação e criar parcerias com instituições de saúde e de educação que colaborem com o processo de inclusão escolar (Correia, 2008e, 2010; Ferreira, 2006; Oliveira, 2009). Neste caso, destaco que essa foi uma responsabilidade assumida pela liderança do Agrupamento no Projeto Educativo, tendo firmado parcerias com instituições de ensino para a operacionalização das ações de formação. Estas foram ministradas por professores de universidades e investigadores especializados no domínio da Educação Especial. Também foram firmadas parcerias com instituições de saúde, conforme a necessidade identificada pelos professores em relação aos alunos.

Sobre as formações feitas pelo corpo docente das escolas do Agrupamento, destaco o protocolo firmado com uma Universidade do norte de Portugal, propiciando o oferecimento de formação e de consultoria por professores universitários, sendo um deles o autor do MAD, o que potencializou a operacionalização do modelo no Agrupamento. No entanto, nem todos os professores que trabalhavam nas escolas do Agrupamento fizeram a formação, percebendo alguns a necessidade de participar em uma segunda oportunidade. O mesmo não ocorreu com outros professores, que, mesmo sem formação inicial e/ou formação contínua na área da Educação Especial, disseram não ter necessidade por sentirem-se apoiados no atendimento aos alunos com NEE pelos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, destacando o apoio recebido pela coordenadora desse serviço.

Portanto, as formações realizadas no Agrupamento ocorreram por meio de uma parceria colaborativa entre universidade e professores da escola básica. Isso demonstra o empenho e a organização da liderança, que emergiram de ações reflexivas em que professores da escola e da universidade se articularam a partir de objetivos comuns (Foerste, 2005; Smedley, 2001; Vilaronga & Mendes, 2014).

Alguns participantes reconheceram que as mudanças na gestão e organização dos Serviços de Educação Especial para o próprio Agrupamento, ocorridas a partir do ano letivo 2005/2006, foram positivas na forma de realizar a consultoria pelos professores de educação especial ao corpo docente das escolas do Agrupamento, tornando-a próxima e frequente. Antes desse período, a gestão era feita pelo Concelho a que pertenciam as escolas do Agrupamento, sendo que a orientação era efetuada por

professores especializados que não faziam parte do corpo docente. Essa forma de trabalho foi considerada, por alguns participantes, como dispersa e pouco frequente.

As alterações referidas foram percebidas como importantes e positivas para que os professores de educação especial, os professores do apoio educativo e os professores do ensino regular atuassem de forma colaborativa no atendimento aos alunos com NEE e com os pais/encarregados de educação. Inclusive, foi percebido que os professores do ensino regular perderam o “medo” da inclusão por sentirem que existia uma equipe para prestar-lhes apoio.

Thousand e Villa (1992), citados por Sage (1999), evidenciam que um dos princípios básicos para o trabalho colaborativo nas escolas é promover atitudes que propiciem o sentimento de “nós estamos todos juntos nisso” (p.134). Esse foi o sentimento expresso pelas professoras do 1.º CEB e pela diretora ao falarem sobre o trabalho realizado nas escolas do Agrupamento. Para a diretora, as pessoas notavam que falavam “todos a uma voz”; ou seja, que o Projeto Escola para Todos era assumido e apoiado pelo corpo docente e pela comunidade educativa.

No entanto, para se chegar a essa forma de organização do trabalho colaborativo e os docentes perceberem a importância de se trabalhar em equipe com outros professores e profissionais internos e/ou externos ao Agrupamento, muitos anos de trabalho foram dedicados pela liderança e pela equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo. Isso, sobretudo, com a classe docente, para que fosse possível a realização de um trabalho articulado e colaborativo que resultasse em respostas educativas mais eficazes aos alunos com NEE.

Assim, conforme evidencia-se na análise das narrativas e nas ações dos professores participantes deste estudo, uma questão importante para o Agrupamento era investir nas mudanças de atitudes; a principal indicada por alguns participantes dizia respeito à implementação de práticas de colaboração por parte dos professores, dos pais/encarregados de educação e dos demais profissionais envolvidos na educação de qualquer aluno, com ou sem NEE.

A inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares requer mudanças importantes nos sistemas educacionais. Uma delas está ligada à forma de trabalho colaborativo, o que, na percepção de Roldão (2007), “vai ao arripio de toda a máquina organizacional que envolve os professores, socializados desde o início no trabalho individual com cada turma, em cada área e disciplina” (p. 27). Entretanto, ajudar os professores a encararem o medo das mudanças, encorajando-os a novos comportamentos e esforços rumo ao objetivo da inclusão, é uma das responsabilidades que a equipe da liderança deverá assumir (Sage, 1999), pois desempenha um papel crucial no processo da implementação e desenvolvimento de uma Escola para Todos (Martins, 2012).

Outra consideração importante sobre o trabalho colaborativo e em equipe é que não se reduz à escola sede do Agrupamento, abrangendo também as escolas satélites. As professoras participantes que trabalhavam nestas escolas sentiam-se apoiadas e consultadas nas questões pedagógicas e burocráticas pela equipe da liderança e dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo do Agrupamento, percebendo um conhecimento das situações ocorridas nas escolas onde trabalhavam. No entanto, os participantes identificaram alguns desafios e problemas que comprometiam o Projeto Escola para Todos, conforme aborda a próxima categoria, designada “Aceita os desafios como obstáculos a vencer”.

3. Aceita os desafios como obstáculos a vencer

Nesta categoria, identifiquei as três seguintes subcategorias:

- 3.1. Implemento de boas práticas e número reduzido de recursos;
- 3.2. Desajuste entre a cientificidade e humanização do atendimento e a legislação em vigor;
- 3.3. Desenvolvimento de práticas de parceria entre profissionais e para com as famílias.

Primeiro apresento os resultados relativos a cada uma destas três subcategorias separadamente, embora na prática, se entrecruzem, como poderá ser observado no decorrer desta apresentação, e depois a síntese e discussão da categoria à luz da teoria e dos resultados de investigação.

Para apresentação desta categoria, começo por indicar que das cinco professoras do 1.º CEB, uma professora, Manuela, não via qualquer tipo de obstáculo à implementação de uma Escola para Todos, desde que se quisesse fazê-la e se aceitasse a diversidade dos alunos no contexto escolar. Com referência ao que definiu ser uma Escola para Todos, e em comparação com outras escolas onde trabalhou anteriormente – cerca de 16 escolas –, Manuela percebeu que a colaboração entre os professores era diferente, encontrando uma maior organização nas escolas do Agrupamento. Essa organização colaborou para que Manuela fizesse sua opção de trabalhar no Agrupamento:

Estou aqui por opção, não estou aqui por concurso, optei. Foi a minha primeira opção, porque os três anos que aqui trabalhei, sinto que enriqueci a minha experiência profissional e que aprendi muito, não só com o ensino especial, a coordenação, os

colegas, mas também com todo este envolvimento. Acho que está tudo muito organizado e que trabalhamos muito melhor do que nos outros sítios onde estive. (p.2)

Pelos motivos nomeados por Manuela, de ter enriquecido sua experiência profissional e aprendido devido à organização do trabalho no Agrupamento, ela não indicou nenhum desafio para a implementação de uma Escola para Todos. No entanto, alguns desafios foram sentidos pelos demais participantes e serão apresentados na sequência da apresentação das subcategorias.

3.1. Implemento de boas práticas e número reduzido de recursos: Ao ter em conta o respeito pelas diferenças dos alunos no contexto da sala de aula, o número de alunos por turma foi indicado como um desafio por Mariana (professora do 1.º CEB), pois, devido a isso, achava que nem sempre era possível realizar o atendimento: “é um pouco utópico, porque, de fato, as turmas são bastante grandes; é uma média de 18, 20, 23 alunos” (p.1). A seu ver, em turmas numerosas, o atendimento “não pode ser feito muito individualmente, tal como nós pretenderíamos que fosse feito” (p.1). Isso acaba por causar, de acordo com Mariana, um sentimento de frustração e ansiedade por ter consciência de não ter conseguido dar o apoio necessário ou, pelo menos, o que seria desejável para atender às NEE dos alunos em sala de aula. Esse era o maior desafio para ela, ou seja, “conseguir atender à diversidade com tantas crianças em turmas tão numerosas” (p.1).

Ainda em relação ao atendimento à diversidade, a professora Mariana apontou: “surgem tantas dificuldades, dúvidas de momento, que, se tivéssemos um profissional à nossa beira com quem pudéssemos partilhar algumas das nossas ansiedades, das nossas dificuldades, às vezes, as pequenas coisas não se transformariam em grandes dificuldades, se resolvidas a tempo” (p.3). O profissional a que se referiu e do qual sentia falta era um psicólogo na escola para apoio aos professores. Não sugeria que fosse em tempo integral, mas, possivelmente, que estivesse em dois ou três dias da semana na escola. Portanto, o desafio também estava em lidar com os sentimentos de frustração e ansiedade sem a ajuda de um profissional especializado nessa área. Devido a isso, Mariana expressou a opinião de que o apoio psicológico é uma colaboração importante aos alunos que dele necessitem, mas também aos professores, de forma eventual.

Para Perpétua (professora do 1.º CEB), também há situações que comprometem a Escola para Todos, considerando que os desafios estavam “nas limitações económicas nos orçamentos do Ministério da Educação” (p.3). Esclareceu o seu posicionamento com o seguinte argumento: “não que o Ministério da Educação tenha se esquecido deste tipo de crianças, mas acho que tem dado

prioridades e que, se calhar, a Educação Especial está um bocadinho a ficar descurada” (p.3). Para ela, o Ministério da Educação, havia alguns anos, dava importância e muito valor aos alunos com NEE no sentido da inclusão escolar, mas não à Educação Especial. Os alunos com NEE tornaram-se a “grande preocupação dos professores e de uma escola” (p.3) quanto às necessidades educativas de cada aluno em sala de aula:

Este tipo de miúdo, hoje em dia, é que nos põe realmente a trabalhar. A gente tem que inventar e descobrir mil e uma maneiras de os cativar, de os estimular, de conseguir devolver as capacidades de outra forma (...). Arranjar mais estratégias, arranjar mais materiais, arranjar mais motivações, mais desafios e fazer pequenos pactos com eles para estimulá-los e para eles se sentirem valorizados. (Perpétua, p. 3)

A dedicação e a preocupação dos professores com os alunos com NEE, em termos de estrutura pedagógica e diretiva, são os aspectos que Perpétua reconheceu fazerem do Agrupamento uma Escola para Todos, sendo, ao mesmo tempo, desafios. Segundo ela, “tem sido um trabalho, uma luta constante e sempre a tentar incluir e a tentar melhorar o nível de escolaridade deste tipo de aluno” (p.3). Ela via como um desafio arranjar mais estratégias, materiais, motivações e estimular os alunos para eles se sentirem valorizados. Nessa mesma perspectiva, Joana (professora do 1.º CEB) mencionou que o primeiro desafio estava em “tentar integrar o aluno da melhor maneira na turma e tentar que ele faça as tarefas que lhe são propostas. Ajudá-lo no que for preciso” (p.2).

Dentre os profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, Joaquina (professora de educação especial) identificou duas situações que não eram benéficas para as práticas de sala de aula: a reforma curricular e a diminuição dos professores do apoio educativo. Com a reforma curricular, na compreensão de Joaquina, os professores teriam mais alunos nas salas de aula e, conseqüentemente, deveriam redobrar o esforço, por não poderem contar com os professores do apoio educativo, pois eram em número reduzido, existindo somente dois para todo o Agrupamento.

Além do número reduzido de professores do apoio educativo, Quitéria (professora do apoio educativo) acrescentou que, em relação aos professores especializados de educação especial, o número igualmente não atendia à quantidade de alunos que necessitavam desse serviço; mais ainda, as atribuições dos professores de turma acabavam por dificultar um atendimento mais personalizado em sala de aula:

O rácio de professor de educação especial por alunos é muito pouco. Portanto, há muitos alunos que de fato precisariam de uma intervenção mais especializada que nós, sendo professores integrais de uma turma, e estando sempre com uma turma, e dando todas as áreas disciplinares (Português, Matemática, Estudo do Meio e todas as áreas), às vezes, não conseguimos personalizar tanto como deveríamos. (p.2)

Quitéria diferenciou a função do professor de educação especial e a do professor de apoio. Para ela, o professor especializado de educação especial “trabalha mais com os alunos que têm PEI, e não chega para eles todos” (p.12). Já o professor do apoio educativo trabalharia mais com o plano de recuperação. Em sua opinião, havia muitos alunos com problemas de aprendizagem, e as professoras de educação especial e do apoio educativo não conseguiam atender todos os alunos e os muitos problemas existentes no Agrupamento. No entanto, ponderou: “não acredito que seja só neste agrupamento. De fato, nós não temos resposta para uma diferenciação. Nós fazemos o que melhor podemos, sim” (p.12).

Em relação aos professores do apoio educativo, Quitéria explicou que a colaboração com o professor de turma estava diretamente implicada com o plano de recuperação:

Fica com alguns alunos que têm plano de recuperação e que já se sabe que têm alguma problemática emocional ou dislexia, ou não, mas ainda não há uma certeza, está o estudo a fazer, a história compreensiva a ser feita, foi fazer avaliação ao psicólogo ou à neurologia ou a outro sítio. Portanto, enquanto está em estudo, o professor de apoio educativo vai ter que dar algum apoio, dentro ou fora da sala de aula (...) direto ou indireto. (p.12)

Sobre o plano de recuperação, Quitéria disse ser a primeira medida tomada pelos professores, prevista na lei, no Despacho Normativo n.º 50/2005. O plano era feito após observação dos alunos no contexto da sala de aula, entre outros espaços educativos e situações, tal como o recreio, que possibilitam identificar os que têm problemas de aprendizagem. Na visão de Quitéria, “o conceito de dificuldades já é mais específico; tem algum problema de aprendizagem, seja na leitura, seja na escrita, seja no cálculo, seja no comportamento, seja na interação social com os colegas” (p.1).

Depois que os problemas de aprendizagem são detectados pelos professores, o plano de recuperação é criado pelo professor de turma e deve ter o conhecimento e aprovação dos pais/encarregados de educação; além disso, dá-se início, em alguns casos, ao apoio pedagógico. De acordo com Quitéria, “caso o plano de recuperação, todas as medidas e estratégias já não sejam necessárias, então, nós aqui na escola fazemos um relatório de iniciação” (p.1).

Segundo Quitéria, o relatório de iniciação, ou relatório inicial, é um documento “onde estão também os problemas detetados, o que já foi feito pelo aluno, o que já experimentou e não resultou, o que já resultou. Portanto, fica um dossiê do aluno, e o outro é entregue à professora coordenadora” (p.1). Sobre os relatórios, segundo a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, Caetana, há modelos no Agrupamento que foram elaborados de acordo com a proposta do MAD, sendo iguais para todos os professores e devendo ser preenchidos segundo as particularidades

de cada aluno. No caso do 1.º CEB, quem planeja os relatórios é o professor de turma, que tem monodocência e, portanto, é o professor de todas as áreas.

Constam no Projeto Educativo alguns procedimentos que devem ser realizados pelo professor titular/conselhos de turma em relação aos alunos com NEE: “monitorizam as diferentes estratégias de diferenciação pedagógica, explicitadas nos respetivos planos de recuperação, de acompanhamento, relatórios educacionais e planos educativos individuais” (2009, p.7). Assim, diante do exposto pelas professoras do 1.º CEB e por Quitéria e do que consta no Projeto Educativo do Agrupamento, os professores de turma são e sentem-se responsáveis pelas primeiras estratégias diferenciadas aos alunos com algum tipo de problema de aprendizagem, sendo uma das primeiras orientações ao professor que este faça um plano de recuperação.

Para finalizar este assunto, considero a percepção da Quitéria sobre o Agrupamento ao dizer que as escolas tentam ser uma Escola para Todos e conseguem sê-lo muitas vezes; no entanto, disse: “nem sempre conseguimos fazer milagres” (p.20). Joaquina (professora de educação especial) e Quitéria (professora do apoio educativo) perceberam que a diminuição dos professores do apoio educativo e dos professores especializados de educação especial estava a comprometer a operacionalização do Projeto Escola para Todos no Agrupamento, isso por não haver possibilidade de atendimento a todos os alunos com NEE que necessitavam desse tipo de serviço e, ainda, por não haver uma maior colaboração com os professores de turma. Em complemento, os participantes identificaram outro desafio da implementação do Projeto Escola para Todos, o que será tratado na próxima subcategoria, designada ***Desajuste entre a cientificidade e humanização do atendimento e a legislação em vigor.***

3.2. Desajuste entre a cientificidade e humanização do atendimento e a legislação em vigor. Ao observar que o grande grupo das NEE atendido no Agrupamento era de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo), considerou que a legislação não apoiava o trabalho desenvolvido no Agrupamento; portanto, percebe-se que a diretora era sensível a essa situação e procurava meios legais para flexibilizar a gestão escolar. Aliada a esse assunto, está a questão do número de alunos com NEE e da base de dados solicitada pelo Ministério da Educação.

Sobre a base de dados, Caetana indicou que o número que ia do Agrupamento para o Ministério da Educação era sempre instável por tratar-se de um processo contínuo de identificação e avaliação dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos, bem como, de intervenção,

caso fosse necessário. Dessa forma, a decisão de Caetana em relação aos alunos ocorria “no momento em que tem que decidir isso para o bem do aluno” (p.12).

Para Caetana, o Agrupamento era flexível, pois, apesar do número anual que constava na base de dados, o atendimento era feito a outros alunos que foram identificados e avaliados nas suas NEE no decorrer do período letivo. Essa prática do Agrupamento diferenciava-o dos outros agrupamentos, que faziam da lei algo rígido, segundo Caetana, tentando “salvaguardar, levando à risca, fazendo da lei uma coisa rígida, que é: nós temos tantos, não podemos ter mais. E as crianças estão ali” (p.12). O Agrupamento, para Caetana, diferia na forma como os alunos com NEE eram considerados para o atendimento especializado de educação especial, sendo a preocupação garantir o atendimento educativo aos alunos com NEE quando fosse este o caso.

No que tange à legislação, Anita (diretora) mencionou que o que mudava em uma Escola para Todos na questão da organização do ensino eram os princípios legislativos, pois o Agrupamento estava organizado em função de vários decretos-lei, entre os quais, ela citava o Regime de Autonomia das Escolas e a Lei de Bases do Sistema Educativo. Entretanto, havia outros decretos além desses. Porém, Anita reconheceu que a forma de gestão administrativa das leis nas escolas (por exemplo, da gestão de recursos financeiros e de pessoal) variava conforme a liderança de cada Agrupamento de escolas, ou seja, diferia em conformidade com o entendimento das pessoas que estavam nos cargos diretivos. Por exemplo, na gestão dos recursos financeiros, a distribuição das rubricas ocorria de acordo com as necessidades, justificadas e concernentes às leis. Como disse Anita, “cumprimos o essencial, mas procuramos todas as fugas que ela nos dá para podermos organizar a escola de outra maneira. Mas isto, continuo a dizer, são as pessoas, é o entendimento” (p.6).

No Projeto Educativo do Agrupamento, um dos princípios previstos era “rentabilizar os recursos existentes numa lógica de autonomia e ao serviço da resolução quer de problemas concretos, quer das aprendizagens” (2009, p.4). Era em uma lógica de autonomia que a liderança estava a resolver os problemas das escolas do Agrupamento. Anita declarou que cumpria as determinações obrigatórias e essenciais dos decretos-lei, mas procurava outras formas possíveis de organizar a gestão escolar. Por exemplo, flexibilizar horários e as funções dos professores, que poderiam trabalhar no apoio educativo sob orientação dos professores de educação especial.

Quanto a isso, Anita considerou ter sempre transmitido às professoras do Agrupamento que “elas não são só professoras de português, de inglês, também podem ser professoras de apoio. Estão a dar uma aula de inglês, mas vão poder, em outra sala, ajudar um aluno com NEE, ou não” (p.4). Assim, no Agrupamento, de acordo com Anita, havia “colegas que poderiam estar a fazer outra coisa

no seu horário, mas que não se importam. Legalmente, eles não tinham que fazer aquilo” (p.6). Para Caetana, a forma de trabalho com o professor de apoio, que integra a equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, é decorrente do MAD, considerando-se que o professor de apoio é necessário, devendo ter uma relação muito próxima com o professor de educação especial.

Essas duas formas de organização na gestão financeira e nos recursos humanos foram flexibilizadas pela liderança para o atendimento das NEE dos alunos. No entanto, mesmo que Anita tenha empregado estratégias para suprir as restrições legais, algumas professoras do 1.º CEB julgam que muitos alunos com NEE acabavam por ficar sem os atendimentos necessários dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo do Agrupamento.

Anita era da opinião de que os primeiros grandes desafios eram os recursos humanos para disponibilizar horas de apoio, que então eram insuficientes, e o acesso a outros apoios especializados, por exemplo, o psicólogo. Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) validou essa opinião e comentou que esse fato levou a liderança da escola a fazer parcerias com uma clínica privada, localizada perto da escola sede do Agrupamento, e quatro hospitais públicos, situados na região norte, centro e Lisboa, viabilizando, dessa forma, os atendimentos médicos com maior rapidez.

Todavia, Joaquina (professora de educação especial) e Garibaldi (psicólogo) consideraram que, nos últimos anos, ocorreram algumas mudanças em relação à rapidez e à periodicidade dos atendimentos médicos aos alunos do Agrupamento, pois esses serviços também estavam limitados nos recursos financeiros e de pessoal no âmbito do país, não sendo suficientes os que existiam. Devido a essa situação, Joaquina e Garibaldi observaram que, algumas vezes, o aluno acabava por esperar um tempo maior do que o previsto para ser atendido nos serviços clínicos. No entanto, devido à rede de parcerias do Agrupamento, às vezes, segundo eles, era possível passar algumas etapas, ou seja, em vez de esperar três meses, em uma semana, a criança era encaminhada para o atendimento clínico necessário.

A parceria com a clínica privada correspondia ao trabalho que Garibaldi realizava com o Agrupamento. O psicólogo, por meio de seu gabinete, normalmente recebia os alunos do Agrupamento e de outras escolas do Concelho. Como era um profissional externo ao Agrupamento, seus serviços eram pagos à parte pelos pais/encarregados de educação e/ou pela segurança social, que participava nas consultas, quando fosse o caso. Porém, na opinião de Garibaldi, “o ideal seria haver aqui algum técnico, ou psicólogo, e terapeuta da fala, e outros, para trabalhar cá com as crianças. Não há possibilidades, e os pais têm que ir procurar meios fora” (p.1).

Garibaldi, tendo essa consciência de que a hipótese possível para os alunos era procurar meios fora, salientou: “há a hipótese também de eu, estando fora, colaborar vindo aqui na escola” (p.1). Essa era uma prática recorrente de Garibaldi, de estar sempre em contato, principalmente com Caetana, mas também com os professores de turma e com os pais/encarregados de educação, sempre que fosse necessário e possível.

No entanto, mesmo com essas medidas adotadas pela liderança, alguns participantes consideraram que muitos alunos com NEE não receberam o atendimento necessário dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo do Agrupamento. Alguns também identificaram outros desafios da implementação do Projeto Escola para Todos. A implementação de práticas de parceria entre profissionais e pais/encarregados de educação é o assunto a ser tratado na próxima subcategoria, designada ***Desenvolvimento de práticas de parceria entre profissionais e para com as famílias***.

3.3. Desenvolvimento de práticas de parceria entre profissionais e para com as famílias: Em relação a esse assunto, Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) considerou que, desde que o MAD começou a ser implementado no Agrupamento, algumas mudanças de atitudes relacionadas com parceria e a colaboração começaram a ocorrer com os pais/encarregados de educação e com os professores das escolas do Agrupamento. No entanto, percebia que ainda havia desafios a serem superados.

A família, na concepção de Caetana, durante muito tempo, sem saber o que a escola tinha para oferecer e sem querer saber, apresentava uma atitude de exigência. No entanto, para Caetana, essa atitude de exigência foi-se transformando em atitude de parceria e de colaboração, devido ao trabalho de sensibilização dos professores aos pais/encarregados de educação. Apesar dessa mudança indicada por Caetana, Anita (diretora) ainda disse ser um desafio o trabalho com os pais/encarregados de educação para que eles entendessem o esforço da escola e colaborassem com o trabalho realizado, de modo a aceitar, ajudar e complementar estratégias que pudessem ser continuadas no ambiente familiar.

Outro desafio referido por Caetana foi que, mesmo havendo uma prática de colaboração entre os professores e os profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, havia professores que não colaboravam, por omitir a problemática de alguns alunos. Para ela, a partir do momento em que o fizessem, teriam mais trabalho. Diante desse fato, ressaltou que a maioria dos alunos foi atendida, mas não em sua plenitude, argumentando: “pode-se perder uma ou outra porque

há sempre um professor que esconde e que não gosta tanto de trabalhar, mas normalmente não se perde” (p.10). Esse era um dos desafios a serem superados no decorrer do processo de inclusão dos alunos com NEE e, portanto, ao longo da implementação do MAD.

Joaquina (professora de educação especial), de sua parte, considerou ser um desafio à Escola para Todos o trabalho em equipe, ou seja, a colaboração entre os professores, de “colaborarmos uns com os outros” (p.6). Na sua concepção, se não houvesse a colaboração entre todos no Agrupamento e se continuasse a não haver, isso comprometeria a implementação do MAD.

Portanto, os participantes apontaram que a colaboração entre todos era um aspecto positivo e igualmente desafiante à Escola para Todos; conseqüentemente, era também para a implementação do MAD.

Em resumo desta categoria, para introduzir a discussão, observo que os participantes consideraram desafios e problemas que comprometiam a Escola para Todos, tanto em âmbito nacional quanto no contexto específico do Agrupamento, que estavam relacionados com os seguintes aspectos: implementação de boas práticas e número reduzido de recursos; desajuste entre a cientificidade e humanização do atendimento e a legislação em vigor; e desenvolvimento de práticas de parceria entre profissionais e para com as famílias

Os desafios da existência de boas práticas e de recursos humanos relacionam-se com a dificuldade de os professores atenderem, na integralidade, à diversidade dos alunos no contexto da sala de aula e de realizarem um atendimento mais personalizado e diversificado aos alunos com NEE por meio de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados, como consequência das seguintes circunstâncias:

- número elevado de alunos por turma;
- reforma curricular e programas educativos anuais extensos;
- insuficiência de professores do apoio educativo (um professor para o 1.º CEB) e de professores de educação especial (três professores para o Agrupamento);
- sobrecarga do trabalho burocrático;
- falta de um profissional da área da psicologia para prestar apoio aos professores.

Para a discussão dos assuntos referidos, respaldo-me no conceito de diversidade educacional e sociocultural, proposto por Correia (2008g, 2017a). O autor define esse conceito como um conjunto de diferenças individuais em relação a estilos cognitivos, a estilos de aprendizagem, a interesses, a experiências adquiridas, a capacidades e a condições orgânicas e ambientais. As diferenças individuais

identificadas nos alunos, na concepção do Correia (2008g, 2017a), poderão, na maioria dos casos, requerer intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados.

Ao ter em consideração o respeito pelas diferenças individuais dos alunos em contexto de sala de aula, o número de 18 a 23 alunos por turma foi avaliado por uma professora do 1.º CEB como elevado para atender à diversidade educacional e sociocultural dos alunos no contexto da classe regular e proporcionar boas práticas educativas por meio de intervenções mais individualizadas.

Estudos apontam que a falta de mudanças organizacionais é uma das maiores barreiras para a implementação das políticas de educação inclusiva, pois muitas das dificuldades experimentadas pelos alunos resultam da forma como as escolas estão organizadas, o que não responde positivamente à diversidade educacional e sociocultural presente no contexto escolar (Ainscow, 1997; Correia, Cabral, & Martins, 1999; Correia, 2017b; Dyson & Millward, 2000; O'Brien & O'Brien, 1999). No entanto, na literatura especializada, encontra-se um conjunto de pressupostos relacionados às práticas e aos serviços de apoio para o êxito da inclusão de alunos com NEE no ensino regular, sendo dois deles relativos à constituição das classes e à redução do número de alunos de turmas em que há alunos com NEE incluídos.

Em termos práticos e legais, tem-se em Portugal o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, que define um conjunto de medidas para regulamentar o acesso ao ensino para alunos com NEE, e o Despacho Normativo n.º 1-B/2017, de 17 de abril, que fixa os procedimentos da matrícula e respectiva renovação, referentes à constituição de classes ou turmas desde a educação pré-escolar até o ensino secundário.

As peças legislativas referidas têm em conta que, nas classes ou turmas que integram alunos com NEE de caráter permanente, o número de alunos não pode ser superior a 20, não podendo incluir mais de dois alunos nessas condições, salvo casos excepcionais adequadamente fundamentados (Decreto-Lei n.º 319/91). Contudo, para que a redução do número de alunos por turma venha a ocorrer, o aluno deverá ter um PEI onde estejam explicitados a necessidade da redução e o respectivo grau de funcionalidade do aluno com NEE, também dependendo de acompanhamento e permanência em pelo menos 60% do tempo curricular previsto para a classe regular (Despacho Normativo n.º 1-B/2017).

Para os casos de alunos com NEE em que há necessidade de um atendimento mais individualizado, personalizado e diversificado em sala de aula, o número de alunos por turma deverá ser reduzido, sendo esse um fator importante a ser considerado pela gestão escolar. Caso contrário, o professor poderá ter dificuldade por não ter as condições necessárias em sala de aula para a

implementação de estratégias mais diferenciadas e individualizadas aos alunos que delas necessitarem (Correia, 2017b). Essa foi a dificuldade expressa por algumas professoras do 1.º CEB ao falarem sobre a dificuldade de implementar estratégias mais diferenciadas e individualizadas devido ao número existente de alunos com problemas de aprendizagem em suas turmas. Por consequência, as professoras percebiam a necessidade de haver um maior número de atendimentos aos alunos com NEE pelo professor do apoio educativo para que tivessem mais atendimentos individualizados e outros passassem a receber esse tipo de apoio. Entretanto, esse apoio estava a ser insuficiente aos alunos.

Conforme a percepção da maioria dos participantes, a insuficiência dos atendimentos devia-se às frequentes substituições que a professora do apoio educativo teve que fazer ao longo do ano letivo para os professores da classe regular que, por algum motivo justificável, faltaram em seu dia de trabalho. Além disso, apontaram a falta de colocações, por parte do Ministério da Educação, de professores para esse tipo de função, o que era tido como uma dificuldade geral das escolas públicas portuguesas. Portanto, a professora do apoio educativo estava primeiro a ser um professor substituto dos professores de turma; se não fosse necessário substituir alguém, realizava o atendimento ao aluno, daí não haver uma continuidade do trabalho realizado com os alunos atendidos por esse apoio.

No que se refere à reforma curricular que estava sendo implementada nas escolas pelo Ministério da Educação, a consequência para os professores era a presença de mais alunos nas salas de aula. Devido ao número reduzido dos professores de educação especial e do apoio educativo, os professores do ensino regular não poderiam contar com um apoio mais individualizado aos alunos com NEE quando necessário. Outra consequência da reforma, para os professores, era a exigência da implementação de novos programas de Língua Portuguesa e de Matemática, que passaram por modificações significativas, exigindo maior tempo para o planejamento das atividades aos alunos com e sem NEE.

Outros elementos considerados foram as atribuições dos professores do 1.º CEB, no sentido de serem os professores integrais de uma turma e ministrarem todas as áreas disciplinares (por exemplo, Português, Matemática, Estudo do Meio e demais áreas), e a sobrecarga do trabalho burocrático, não havendo tempo de os professores cumprirem com todas as solicitações na escola por estarem com os alunos. Em muitas situações, o trabalho era concluído em casa, fora do expediente da escola.

A respeito da reforma e da operacionalização curricular, fundamento-me no entendimento de Roldão (2007) ao considerar que o professor “não deve apenas de cumprir os programas sem assegurar a eficácia do aprendido, mas de cumprir a aprendizagem curricular de que os programas são instrumento – o que requer a colaboração na planificação das aulas, a realização de docência em

conjunto” (p.29). Porém, conforme evidenciado na análise das narrativas das professoras do 1.º CEB, o tempo disponível para o planejamento das aulas, a partilha e a colaboração não estava a ser suficiente. Para a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, alguns professores da classe regular estavam desmotivados para colaborar prontamente uns com os outros e com os professores de educação especial.

Quanto à falta de motivação dos professores da classe regular, a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo observou que foi consequência da sobrecarga de trabalho, que afetou sua disponibilidade, uma vez que os professores se sentiam cansados e sem condições físicas e psicológicas para colaborar prontamente, o que veio a influenciar negativamente o trabalho colaborativo. A colaboração por *e-mail* foi uma forma encontrada para que os professores realizassem o trabalho solicitado de acordo com a disponibilidade de cada um.

Essa situação de os professores da classe regular sentirem-se desmotivados e cansados acabou por influenciar negativamente o trabalho da coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo. Ela também disse estar cansada, pois tinha sido necessária uma maior colaboração de sua parte com o professor da classe regular, o que então prejudicou o atendimento direto aos alunos com NEE. Portanto, para realizar seu trabalho com os professores, com os alunos e com os pais, as horas que lhe eram destinadas não correspondiam ao tempo necessário para o atendimento de todas as situações ocorridas nas escolas do Agrupamento. A diretora também observou que a carga horária destinada ao professor para o planejamento aos alunos com NEE não estava suficiente e que a lei não lhes dava alternativas para mudar tal situação, não havendo grandes possibilidades para os professores trabalharem de formas diferentes.

Nesse contexto, na percepção de alguns participantes, nem todos os alunos com NEE foram atendidos pelos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo. Isso, para alguns participantes, era um motivo de preocupação. Para um participante, era, principalmente, uma razão de insatisfação, tendo em vista que algumas prioridades nos atendimentos que tiveram que ser feitas nem sempre foram benéficas aos alunos com NEE.

A questão do tempo para o trabalho docente é abordada como uma estratégia administrativa para a realização do ensino inclusivo (Sage, 1999). A esse respeito, Crawford e Porter (1992), citados por Sage (1999), consideram que os professores precisam de tempo para trabalhar de forma colaborativa e/ou individualmente no planejamento das aulas e das atividades, assim como para adaptar os materiais e participar de várias outras atividades, incluindo reuniões com os pais. Tem-se, então, o entendimento de que a organização do tempo

para o trabalho docente é uma estratégia administrativa para a realização do ensino inclusivo (Sage, 1999).

Diante dessa necessidade de haver uma melhor organização do tempo para o trabalho docente, uma possibilidade encontrada pela liderança foi a de flexibilizar, no tempo de execução, a exigência da parte burocrática dentro do possível, procurando não dificultar o trabalho dos professores com esses assuntos e buscando incentivar a colaboração entre os professores de turma e a equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo. A respeito do incentivo à colaboração, estudos indicam que, na escola inclusiva, um dos benefícios para os professores é a oportunidade de planejar e conduzir a educação como parte de uma equipe (Correia, 2017a; Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1999; Martins, 2012; Morgado, 2011; Sage, 1999), sendo esse um benefício reconhecido pela maioria dos participantes deste estudo.

No entanto, frente às contradições governamentais com os pressupostos da Escola para Todos, que induzem a um sentido de cumprimento da normatividade, quer organizacional, quer curricular, a continuidade do trabalho colaborativo também se tornou um motivo de preocupação para alguns participantes. Mesmo com a flexibilização por parte da liderança nas questões burocráticas, foi apontada a necessidade de haver mais horas para a realização das atividades docentes.

Para um participante, o Ministério da Educação incentivava a inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares, mas, devido às limitações econômicas, não tinha disponibilizado recursos orçamentários suficientes para que a Educação Especial organizasse melhor os serviços de atendimento às demandas da inclusão. No Agrupamento, havia três professores de educação especial; apesar de esses professores serem estáveis, a maioria dos participantes considerou a necessidade de ter mais professores especializados. Inclusive, a professora da escola satélite deu a sugestão de haver mais professores de educação especial para que não houvesse necessidade de trabalharem de forma itinerante, propiciando, assim, mais tempo para uma determinada escola, o que viria a beneficiar o processo de colaboração entre os professores e o atendimento aos alunos com NEE.

Conforme evidenciado nas narrativas de alguns participantes, em Portugal, as políticas educacionais inclusivas estavam a descurar-se de um dos elementos que contribuíam para o sucesso do Projeto Escola para Todos nos sistemas educativos – a disponibilização de serviços de apoio de qualidade. Neste caso, destaco os serviços de apoios especializados de educação especial, saúde, sociais, psicológicos e terapêuticos (Correia, 2008a, 2008c, 2010, 2012, 2017a; Correia & Cabral, 1999; Hunter, 1999; Martins, 2012; Schaffner & Buswell, 1999; Sage, 1999). Os Serviços de

Educação Especial a que me refiro são um conjunto de serviços de apoios especializados, sendo a Educação Especial um dos domínios que se inserem nesse conceito (Correia, 2010, 2012, 2017a).

Portanto, os recursos especializados dos Serviços de Educação Especial devem estar disponíveis às escolas para que os profissionais e pais tenham acesso quando deles necessitarem, em casos de alunos cujas características e necessidades especiais requeiram intervenções especializadas e apoios educativos apropriados (Correia, 2017a, 2017b, 2018; Martins, 2012). Porém, evidencia-se, nas narrativas da maioria dos participantes, que essa não é a situação encontrada em Portugal, nem sequer no Agrupamento em questão. Correia (2017b, 2018) sugere que seja repensada, pelo Ministério da Educação, a alocação dos recursos humanos especializados para que seja possível otimizar os serviços e apoios a que os alunos com NEE têm direito.

Em Portugal, os recursos especializados encontram-se tanto em escolas ou em agrupamentos de escolas, quanto em Centros de Recursos Integrados. Entretanto, essa forma de organização dos Serviços de Educação Especial parece não estar a produzir o efeito almejado (Correia, 2017b, 2018), dado que a questão da falta de profissionais dos Serviços de Educação Especial foi um assunto recorrente nas narrativas dos participantes.

Além do apoio especializado de educação especial e do apoio educativo aos alunos com NEE, outros recursos especializados foram considerados importantes por alguns participantes para o trabalho realizado na escola, como o apoio psicológico de forma eventual aos professores. Diante do desafio de lidar com os sentimentos de frustração e ansiedade, a colaboração de um profissional da psicologia foi apontada como algo importante para o apoio ao professor da classe regular, porém, inexistia no quadro permanente de profissionais das escolas do Agrupamento. Portanto, o psicólogo é mais um dos recursos humanos que precisariam ser efetivados para a equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo do Agrupamento, pois, como os profissionais de psicologia trabalham em Centros de Recursos Integrados, não atendem nem os alunos, tampouco os professores, quando necessário.

Os profissionais dos serviços de psicologia também foram considerados importantes para compor o quadro permanente da equipe dos Serviços de Educação Especial do Agrupamento pela colaboração no processo de avaliação, especialmente dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. Na percepção de alguns participantes, a avaliação passaria a ser feita no contexto escolar, e não mais em gabinete, em proximidade com os professores e de forma direta nas escolas do Agrupamento.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 considera, no Capítulo III, artigo 12º, a constituição de uma equipe multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, devendo ser composta por elementos permanentes e por elementos variáveis. No caso dos elementos permanentes, um psicólogo é previsto na constituição da equipe; entre os elementos variáveis, estariam os técnicos do Centro de Recurso para a Inclusão (CRI) e outros técnicos que intervêm com o aluno. No entanto, antes do decreto, em uma lógica de autonomia e respeito à legislação vigente, mas de flexibilidade na sua aplicação, a liderança tentou resolver os problemas do Agrupamento, sendo um dos principais desafios o de haver mais recursos humanos para os Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo.

Assim sendo, devido ao compromisso com a filosofia da Escola para Todos e a implementação do MAD como Projeto Educativo do Agrupamento, a equipe diretiva buscou outros meios, que nem sempre estavam previstos nas legislações, mas que foram passíveis de realizar para a resolução dos problemas em termos de recursos pedagógicos, humanos e materiais, sendo, no entanto, um desafio constante encontrar maneiras de flexibilizar a aplicação da legislação.

Bargerhuff (2001) desenvolveu uma investigação em que procurou identificar as qualidades de liderança que influenciam a escola inclusiva, sendo a proatividade um dos atributos fundamentais encontrados nos líderes em projetos de inclusão bem-sucedidos. Essa era a atitude da liderança do Agrupamento, especialmente da diretora – proatividade frente às restrições da gestão de recursos financeiros e de pessoal.

Segundo Burrello e Lashley (1992), citados por Sage (1999), a cultura compartilhada da inclusão deverá prever e prover subsídios e orçamentos que deem suporte às escolas e às comunidades locais no oferecimento de serviços para os alunos com NEE. Porém, conforme considerei anteriormente, os subsídios e orçamentos disponibilizados pelo Ministério da Educação não estavam a ser suficientes para organizar no Agrupamento os Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, de maneira a atender às demandas emergentes do Projeto Escola para Todos e, conseqüentemente, do MAD em sua plenitude.

Para colmatar as demandas emergentes que não foram previstas e providas pelas legislações vigentes, a liderança procurou resolver os problemas das escolas do Agrupamento com autonomia e flexibilidade na aplicação da legislação. Isso vem ratificar o que vários autores afirmam sobre a liderança crente e eficaz ser uma das componentes principais para a implementação de uma Escola para Todos com sucesso (Correia, 2008c, 2008e, 2010, 2017a; Ferreira, 2006; Hunter, 1999; Martins, 2012; Sage, 1999).

A flexibilização na aplicação da legislação ocorreu em relação aos recursos humanos. Um primeiro desafio foi disponibilizar horas suficientes de apoio educativo aos alunos com NEE; um segundo desafio foi disponibilizar acesso a outros apoios especializados que integravam os Serviços de Educação Especial.

Para a diretora, legalmente, os professores dos ciclos não teriam que trabalhar no apoio educativo, mas, pela forma como era tratada essa possibilidade no Agrupamento, os professores sabiam que, algum momento, poderiam prestar esse tipo de apoio a um aluno com NEE. No entanto, mesmo havendo essa flexibilização, os recursos humanos para as horas de apoio eram considerados insuficientes, principalmente no que se referia ao 1.º CEB, em que havia somente uma professora. Contudo, a coordenadora dos Serviços de Educação Especial mencionou que os professores que ficariam sem turma no ano seguinte, ou seja, com horário zero, seriam encaminhados para o apoio educativo; tal situação era vista como um “mal aproveitado”, por ser uma estratégia do Governo para aumentar o número de alunos por turma e reduzir o número de professores contratados.

Conforme referido, o Agrupamento passou por uma avaliação externa feita pela Delegação Regional do Norte da Inspeção Geral da Educação, do Ministério da Educação, em 2009. Os avaliadores reconheceram que o Agrupamento apresentava um reduzido número de professores de apoio educativo destinado ao 1.º CEB (Ribeiro, Fernandes, & Pacheco, 2009). Com base nessas constatações, confirma-se que a disponibilidade de serviços referentes aos apoios educativos não estava a ser suficiente, sendo um desafio importante a ser superado pela liderança do Agrupamento, que deveria ser “firme e resoluta quando surgirem os desafios, apoiando a todos os alunos” (Schaffner & Buswell, 1999, p. 72)

Para apoios especializados integrantes dos Serviços de Educação Especial, a liderança buscou parcerias com outras instituições: uma clínica privada, localizada perto da escola sede do Agrupamento, e quatro hospitais públicos, situados na região norte, centro e Lisboa, o que viabilizou os atendimentos clínicos com maior rapidez. Na avaliação externa, as formas de articulação e cooperação com entidades públicas e privadas e com profissionais externos foram apontadas por Ribeiro, Fernandes, e Pacheco (2009) como um ponto forte no que se refere à organização e ao atendimento aos alunos das escolas que integram o Agrupamento. Porém, alguns participantes consideraram que, como os recursos humanos e financeiros estavam limitados em termos de país, isso acabou por interferir na rapidez e na periodicidade dos atendimentos nos hospitais públicos aos alunos. Contudo, referiram que, devido à rede de parcerias com o Agrupamento, às vezes, se conseguia maior rapidez nos encaminhamentos clínicos.

A questão da cobrança dos atendimentos aos alunos na clínica privada também foi levantada. Mesmo havendo a parceria, esta não isentava o pagamento, que era feito à parte pelos pais/encarregados de educação e/ou pela segurança social, que, em algumas situações comparticipou no pagamento das consultas.

Sobre o pagamento de alguns atendimentos, a diretora e os profissionais da equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo observaram que a situação não era a ideal. Relataram que, em outros tempos, havia comparticipação do Agrupamento, mas que a falta de mais recursos financeiros impediu que se desse continuidade a esse tipo de colaboração.

Portanto, enquanto não houvesse apoios especializados dos Serviços de Educação Especial no próprio Agrupamento, os pais teriam que procurar outros meios, e muitos não tinham condições financeiras para pagar atendimentos em clínicas privadas, como era o caso de dois pais integrantes deste estudo, sendo motivo de preocupação os custos das consultas e atendimentos sem a comparticipação da segurança social. Desse modo, reafirmo a necessidade de os recursos especializados dos Serviços de Educação Especial serem oferecidos nas escolas para os casos de alunos que requeiram intervenções especializadas (Correia, 2017a, 2017b; Martins, 2012).

Outro tipo de flexibilização no Agrupamento era relativo ao número de alunos com NEE e à base de dados solicitada pelo Ministério da Educação. No Agrupamento, havia flexibilidade quanto ao fluxo no decorrer do ano letivo que respeitava a demanda dos alunos e a possibilidade de atendimento pelo professor especializado. Apesar do número anual discriminado na base de dados, o atendimento era feito a outros alunos, identificados e avaliados nas suas NEE no decorrer do período letivo. Porém, mesmo com essas medidas, alguns participantes disseram que nem todos os alunos com NEE receberam o atendimento necessário dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, pela falta de recursos humanos.

Outro motivo, além do acima referido, também contribuiu para o não atendimento de alguns alunos pelos professores de educação especial, sendo os casos de omissões por parte do professor da classe regular. A coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo considerou que a maioria dos alunos foi atendida, mas não na sua plenitude, porque alguns professores não identificaram o aluno e/ou não comunicaram os casos aos Serviços de Educação Especial. No momento em que isso era feito, conseqüentemente, teriam mais trabalho em termos de avaliação e planeamento da intervenção, que seriam realizados em equipa e de forma colaborativa com outros profissionais dos Serviços de Educação Especial.

Assim sendo, em relação aos professores do ensino regular, o desafio era obter uma maior colaboração para que não ocorressem mais casos de omissões da problemática de alguns alunos, passando-se a atender todos de forma preventiva. Portanto, mesmo com as mudanças de atitudes relacionadas com a colaboração desde que o MAD começou a ser implementado no Agrupamento, ainda havia desafios a serem superados com alguns professores nessa questão. Esse também era um desafio a ser superado com os pais/encarregados de educação.

Em termos de práticas de colaboração com os pais/encarregados de educação, alguns participantes viram a necessidade de uma maior colaboração dos pais nos processos educativos, pois nem sempre as estratégias solicitadas foram realizadas por eles com os seus filhos. A esse respeito, Martins (2012) afirma que “os alunos, as famílias e os profissionais devem ser envolvidos no processo de planeamento dos apoios a introduzir na escola” (p.47). Esse era um desafio a ser superado para que as práticas de colaboração ocorressem de maneira mais eficaz com os pais/encarregados de educação.

Segundo González (2010) e Hunter (1999), o compromisso da colaboração para a inclusão deverá ser assumido entre famílias, professores e alunos, tendo como ponto de partida a “consideração de quem é o aluno, de que é que ele necessita, quem o pode ajudar e como fazê-lo” (González, 2010, p.68). Para González (2010), clarificar as intenções das famílias e confirmar o compromisso relativo aos seus filhos com NEE é fundamental para que o apoio mútuo aconteça com todos os agentes envolvidos no processo educativo da criança.

Portanto, a continuidade do trabalho em equipe de forma colaborativa entre o corpo docente e demais agentes envolvidos no processo educativo dos alunos com NEE é fundamental. Conforme a maioria dos participantes, se não houvesse a colaboração entre todos e se não continuassem a tê-la, a operacionalização do MAD poderia ser comprometida, sendo essa colaboração um aspecto positivo e igualmente desafiante para o Projeto Escola para Todos.

No prosseguimento da apresentação e discussão dos resultados, passo para a categoria de análise, designada “Concretiza uma equipa de liderança que privilegia a construção de uma comunidade educativa de, e para, todos”.

4. Concretiza uma equipa de liderança que privilegia a construção de uma comunidade educativa de, e para, todos.

Nesta categoria, identifiquei as três seguintes subcategorias:

- 4.1. Constitui uma liderança que é partilhada;
- 4.2. Prevenção e intervenção multinível são uma prioridade para alunos com NEE em geral e com dislexia em particular;
- 4.3. Alocação de tempo anual, mensal e semanal para planificação do apoio.

Para apresentação desta categoria, começo por dizer que o Garibaldi (psicólogo), participante que integrava o grupo dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, por não ter na sua entrevista essa categoria de análise, não fez parte desta apresentação. A seguir, apresento as três subcategorias que compõem esta categoria de análise, e depois a síntese e discussão da categoria à luz da teoria e dos resultados de investigação.

4.1. Constitui uma liderança que é partilhada: Sobre a constituição da liderança do Agrupamento, as professoras do 1.º CEB, de forma unânime, nomearam a diretora, tendo sido outros professores das várias áreas também indicados, mas não de modo igual entre os participantes, sendo: a coordenação e as professoras da equipa dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo; um professor que representava o 1.º CEB e era o vice-diretor; um professor que fazia parte da liderança, mas não intitularam o cargo. Dentre os cargos e pessoas mencionados, duas se sobressaíram: uma era a diretora (Anita), e a outra, a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo (Caetana).

Perpétua (professora do 1.º CEB) acrescentou, nessa resposta, os dois órgãos da direção: o executivo, referente à direção geral, e o pedagógico, de que faziam parte os professores das várias áreas disciplinares e ciclos. Para Perpétua, a liderança era “um conjunto de pessoas das várias áreas para resolver os assuntos pedagógicos do Agrupamento” (p.5).

Ana (professora do 1.º CEB), por sua vez, apresentou uma concepção semelhante à de Perpétua sobre a liderança:

(...) tem que funcionar também em equipa, apesar de eu, como disse, considerar a chefe máxima, e realmente é nela que caem todas as responsabilidades, quase, é a diretora. No fundo, a liderança é uma equipa. Ela está subentendida em todos os órgãos porque eles reúnem, colaboram, tem que haver colaboração entre todos. (p.9)

Ana reconheceu a diretora como alguém que coordenava a equipe da liderança por meio de um trabalho realizado em conjunto com outros professores do Agrupamento. Ao encontro da percepção das professoras do 1.º CEB, estão as percepções das profissionais dos Serviços de Educação Especial e do Apoio Educativo (Caetana, Joaquina e Quitéria) e da própria diretora (Anita) ao considerarem que os cargos que constituíam a liderança do Agrupamento eram: em primeiro lugar, a diretora, como a primeira pessoa que liderava o órgão diretivo; depois, outros cargos, tais como: o vice-diretor, os subdiretores, os coordenadores e as pessoas que compunham o conselho pedagógico.

Adicionalmente, Quitéria (professora do apoio educativo), fez uma associação entre a liderança e a Escola para Todos, com o seguinte argumento: “para uma escola, temos que todos ser um bocadinho. Primeiro, temos que todos acreditar no conceito de Escola para Todos. Temos que estar todos dentro dos mesmos princípios, se não também não é possível, logo a partida” (p.3). Assim, para Quitéria, em se tratando de uma Escola para Todos, todos os envolvidos deveriam acreditar e trabalhar de acordo com os princípios dessa escola e colaborar com o trabalho da liderança.

Sobre os pais/encarregados de educação, estes disseram não conhecer a diretora do Agrupamento, porém sabiam da existência do cargo e que havia um representante. Quanto a esse conhecimento da liderança, além dos professores de turma, que foram citados por todos, os pais indicaram conhecer o vice-diretor, a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, os funcionários da portaria e do escritório, e as funcionárias assistentes operacionais, que trabalhavam em diversas unidades do Agrupamento.

O fato de não conhecerem a diretora foi atribuído à ausência de necessidade, pois, quando precisavam resolver algum assunto, tratavam diretamente e especialmente com o professor de turma. Madalena e Paulo disseram também tratar de algum assunto relativo ao filho e à escola com o vice-diretor do Agrupamento. Outros, como Anselmo e Cecília disseram também tratar de algum assunto relativo ao filho e à escola com a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo. Com as pessoas referidas, os pais sentiam-se confortáveis para interagir em reuniões ou de forma particular.

Os pais consideraram que o professor de turma era o profissional com quem havia maior interação, sentindo-se bem informados acerca da educação dos seus filhos na escola. A interação ocorreu em reuniões ou diretamente com o professor e também por meio da caderneta, que os pais/encarregados de educação deviam ler e assinar quando os professores mandavam alguma informação ou solicitação para o aluno e/ou a eles, os pais.

Portanto, sobre a constituição da liderança do Agrupamento, de uma forma geral, os participantes perceberam ser organizada por uma equipe de professores, não se constituindo exclusivamente na figura do diretor do Agrupamento.

Em termos de atribuições da liderança do Agrupamento, de uma forma geral, houve consenso nas opiniões das professoras do 1.º CEB, pelos argumentos que passo a apresentar.

Ana e Mariana reconheceram que a liderança tem um dos mais importantes papéis, sendo essencial na organização da escola por diversas razões, das quais destaco as seguintes: pelas orientações prestadas e receptividade a todos; por estar sempre atenta aos problemas e às dificuldades do Agrupamento; por ser responsável e promover o sucesso escolar. Para Ana, esses aspectos deveriam ser administrados em colaboração com a comunidade escolar, ou seja, “tem que haver sempre abertura, intercâmbio, senão, a liderança acaba por se perder e acaba por ser uma imposição” (p.9). Mariana viu como essencial um bom líder para atingir qualquer objetivo, porque “pode haver muitas ideias, pode haver muita coisa, mas, se não houver um líder, se não houver alguém que ordene, que organize, que oriente, se faltar isso, as coisas perdem-se um pouco” (p.7). No caso do Agrupamento, Mariana reconheceu que a liderança correspondia ao que considerava ser um “bom líder” para gestão de uma Escola para Todos.

Manuela apresentou uma posição semelhante à de Ana, definindo a atribuição da liderança da seguinte forma: “é orientar um processo e dar ao mesmo tempo oportunidade às pessoas que participam nesse processo também de colaborar com as suas opiniões” (p.6). Relacionada com essas percepções, está também a de Mariana, ao ter expressado sobre a equipe diretiva: “são colegas bastante comunicativos, abertos também a qualquer problema” (p.6). Ana, Manuela, Mariana e Joana enfatizaram o quanto era importante para os professores sentirem-se participativos e respeitados no processo educacional do Agrupamento, o que se tornava possível pela forma de gestão da liderança.

Além desses aspectos referidos, Perpétua disse que, se a liderança não tivesse como prioridade a Escola para Todos, “não era um, ou dois, ou três professores que conseguiam implementar este carisma nesta escola. Acho que tudo parte da liderança, das prioridades da liderança” (p.6). Perpétua também mencionou que o MAD “veio organizar, veio apoiar muito este projeto. Portanto, acho que foi uma maneira de tornar eficaz a Escola para Todos neste Agrupamento” (p.6). Para Perpétua, a forma de gestão da liderança, associada à implementação do MAD no Agrupamento, era considerada eficiente para a Escola para Todos e, inclusivamente, aos alunos com NEE.

Os profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo corroboraram a posição das professoras do 1.º CEB. Segundo eles, a liderança era responsável pela gestão da escola, e, no caso do Agrupamento, a direção estava atenta aos problemas e preocupava-se em resolver assuntos que, sob a perspectiva de Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo), eram muito difíceis.

Caetana percebia o papel do diretor como fundamental e como o primeiro em uma liderança escolar, argumentando que o importante para uma escola, ou para um agrupamento de escolas, era saber como funcionava a liderança. De acordo com Caetana, era importante considerar algumas questões sobre o papel do diretor na tomada de decisão e na realização de seu trabalho em uma determinada escola:

Quem é este líder? Quem é este diretor? O que é que ele pensa? O que é que ele sabe sobre educação especial? E, se é uma pessoa aberta, que não fecha a porta do gabinete, que conversa com os professores e que conversa com as pessoas, eu aproximo e converso. E, se é uma pessoa legalista, que só tem papéis na frente, que não fala com ninguém, daquelas que o Ministério da Educação gosta, são as que só fazem contas e números, eu desligo. Desligo e deixo na mão. (p.13)

As questões referidas foram importantes para Caetana em relação à diretora do Agrupamento, que, desde o início do seu trabalho e da implementação do MAD, sempre foi Anita, ocorrendo o trabalho de forma colaborativa e partilhada.

Para Quitéria (professora do apoio educativo), a liderança “funciona muito como uma segurança” (p.3). As razões apresentadas foram por sentir “ter uma liderança, ter uma direção, que nos pode ajudar, que está sempre disposta, que tem os mesmos conceitos, os mesmos princípios que nós, e que está sempre disposta a ajudar-nos. Dá-nos muita segurança” (p.4). Disse que essa segurança era essencial quando se tinha um problema grave, por exemplo, com um aluno, e que ela sentia que poderia dirigir-se à direção para tentar resolver o assunto.

Quitéria também se lembrou das professoras do 1.º CEB que trabalhavam nas escolas satélites e que, por isso, estavam mais isoladas; quando surgia algum problema, elas tinham que ter a segurança de serem apoiadas. Já na escola sede, onde havia 10 turmas do 1.º CEB, Quitéria, que era professora do apoio educativo e também professora do 1.º CEB, considerou que os professores podiam conversar entre colegas, sendo essa uma forma de apoio que os professores das escolas satélites tinham em menor proporção, já que havia menos professores em cada escola satélite. Portanto, essa é uma das questões das quais a liderança, na sua forma de gestão escolar, se preocupava em não se

descurar em relação às escolas satélites; para tanto, os professores de educação especial e apoio educativo eram os principais colaboradores dos professores e alunos dessas escolas.

Para Joaquina (professora de educação especial), a liderança era “uma pessoa ou grupo que está realmente responsável pela gestão da escola e em quem nós realmente temos que confiar. Estão atentos a todos os problemas e, portanto, terão que estar na nossa retaguarda para que tudo funcione” (p.8). Nessa perspectiva, Joaquina considerou que a liderança “tem que ser boa” (p.8). Isso significava, para ela, que a liderança deveria ter “todos os dados em mãos, saber de tudo que se passa, para que realmente tudo funcione bem em todos os aspectos na gestão pessoal e, por consequência, para que os alunos usufruam de todo o trabalho de forma positiva” (p.8).

Joaquina disse não ter dúvida alguma de que a liderança tinha um papel essencial na Escola para Todos, inclusive, para ela, a liderança do Agrupamento era “fabulosa”, pois se preocupava em fazer reuniões logo no início do ano letivo para tratar da formação das turmas, tendo em consideração os alunos com NEE. Joaquina explicou que essa preocupação com a formação das turmas era para que ficassem “com os professores com o melhor perfil, porque todos nós somos diferentes. Há uma tentativa de minimizar os problemas” (p.8).

Outra atitude da liderança mencionada por Joaquina foia de que “não há nenhuma criança diferente que deixe de ter o que quer que seja. Portanto, pelo menos no nível de recursos humanos e de todos os materiais que nós temos” (p.8). Joaquina sentia que “as crianças diferentes” tinham prioridades para a liderança, e isso era percebido na prática com os alunos com NEE, pois “a situação de cada um é colocada em primeiro lugar nas reuniões. Portanto, tudo isso é muito importante, e as pessoas sabem que estes alunos são, digamos, entre aspas, protegidos em todos os aspectos” (p.8).

Com “protegidos em todos os aspectos”, Joaquina quis dizer em termos de recursos pedagógicos, humanos e materiais. Ela deu o exemplo das crianças com mais problemas, para quem se conseguiam tarefas, que acompanhavam e auxiliavam as crianças nas atividades escolares. As tarefas normalmente não pertenciam ao quadro do pessoal docente do Agrupamento; por isso, eram pagas à parte, por intermédio da direção, pelas horas em que acompanhavam o aluno. Sobre o pagamento, Joaquina disse: “são verbas diferentes, e isto é muito difícil. Mas isso foi sempre conseguido no nosso Agrupamento porque há reuniões em que isso é deliberado” (p.8). No entanto, considerou que as tarefas eram muito mal pagas.

De acordo com Joaquina, as tarefas geralmente eram jovens que tinham o nono ou o décimo segundo ano; algumas, em sua percepção, eram “muito jeitosas” para o trabalho com o aluno, que Joaquina descreveu da seguinte forma: “elas trabalham também em função da retaguarda

do professor de educação especial e do professor da turma, estão sob orientação. Retiram para um espaço ou então acompanham-nos dentro da sala também” (p.9). Joaquina exemplificou com o caso de um aluno com autismo e psicose que conseguiu fazer os quatro anos em uma das escolas satélites e sempre com tarefa paga com os recursos da escola. Para ela, o exemplo desse menino foi uma situação extrema, salvaguardada pela liderança com os recursos humanos necessários, no caso, a tarefa. Dessa forma, o aluno “conseguiu estar dentro da sala o tempo que conseguia; quando ele começava a criar problemas, era retirado” (p.8). Por essas atitudes, Joaquina reconheceu que o Agrupamento tinha uma liderança muito forte, que se preocupava em resolver coisas que eram muito difíceis.

Em relação aos encarregados de educação, mesmo que a totalidade dos pais não conhecesse a diretora pessoalmente, opinaram sobre o que consideravam ser o papel da direção no Agrupamento e/ou expressaram-se de outra forma. Por exemplo, Teresa dissenão conhecer a diretora, no entanto, considerou que o trabalho realizado era importante para o Agrupamento. Já Damiana especificou que o papel da liderança era “organizar os trabalhos, as atividades que eles vão fazendo durante o ano” (p.3). Nesse mesmo sentido, Cecília observou que “o diretor dirige os professores, dirige os programas, dirige muita coisa, tem que estar sempre acima de tudo, e ele que tem que dirigir todos os outros, que têm muito trabalho” (p.2). Madalena fez uma apreciação do trabalho que os professores realizam, dizendo que “a escola tem um bom projeto, funciona relativamente bem” (p.2). Paulo disse: “é aquilo que eu tenho ouvido falar, que são pessoas sensacionais, que resolvem os problemas” (p.2). Anselmo explicou: “claro que não conheço as pessoas todas, mas sei, por aquilo que me foi dito, que temos uma grande diretora” (p.3), fundamentando sua posição da seguinte forma:

Temos uma grande diretora. Eu não tenho motivos para pensar ao contrário, até porque, se tivesse que pensar ao contrário, já tinha tomado diligência para falar com mais alguém aqui, se achasse que o meu filho não estaria a ser acompanhado devidamente. Mas, como já disse anteriormente, não é isso que se passa. Portanto, aquilo que me leva a pensar é que estamos bem servidos neste campo, assim como os outros profissionais todos desta casa. (p.3)

Desse modo, de uma forma geral, os pais consideraram que a liderança tentava resolver todos os problemas e dirigir muitas coisas, como os professores, os programas e as atividades a serem desenvolvidas na escola e especificamente com os alunos.

Adicionalmente às atribuições da liderança, algumas particularidades do perfil de um diretor foram descritas pelos participantes. Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) considerou essas particularidades importantes para a Escola para Todos, reconhecendo-as

na pessoa da diretora do Agrupamento: ser uma pessoa aberta; ser uma pessoa que chega a todos; ser uma pessoa que compreenda a todos; ser uma pessoa que é sensível a todos; ser uma pessoa que saiba muito; ser uma pessoa exigente e que saiba ser exigente; ser uma pessoa que saiba gerir conflitos.

Sobre “saber gerir conflitos”, Caetana enfatizou não ser fácil, porque, em uma instituição do porte do Agrupamento, havia muitas pessoas diferentes, com “personalidades diferentes, formas diferentes de ver a vida, formas diferentes de interpretar as coisas. Temos alunos todos diferentes, e são professores que estão com crianças todos os dias. É muito difícil ser professor” (p.13). Portanto, na percepção de Caetana, diante de tantas diversidades, tornava-se quase inevitável não haver conflitos entre as pessoas. Segundo ela, a diretora precisava ter “uma capacidade muito grande de gestão de conflitos, e eu acho que esta diretora tem. Ela sabe dar, sabe exigir. E como sabe!” (p.13).

Para a Joana (professora do 1.º CEB), os professores do Agrupamento tinham uma visão muito amigável de Anita. Joana comentou: “nós nem a vemos muito bem como diretora, porque acho que ela é uma pessoa amiga de todos. Nem sentimos bem que há aqui uma pessoa a liderar” (p.3). A justificação de Joana de não sentir a diretora a liderar foi que esta era “uma pessoa que ao mesmo tempo em que pode dar ordens (...) é amiga de todas” (p.3). Outro aspecto que se somava a este, segundo Joana, é que a diretora colaborava com todos: “sempre que uma pessoa precisa de alguma coisa, tem algum problema, também pode contar com ela” (p.3). O papel da liderança na implementação da Escola para Todos, para Joana, era o de apoiar em qualquer problema que surgisse, o de estar disponível sempre que os professores necessitassem e de dar apoio ao modelo, neste caso, ao MAD.

Portanto, conforme o referido sobre as atribuições da liderança do Agrupamento, pode-se dizer que houve consenso entre os participantes. Alguns observaram que a liderança tinha como prioridade o Projeto Escola para Todos e que a implementação do MAD era uma maneira de tornar eficaz esse projeto.

No Agrupamento, a forma de organização da liderança nas escolas era percebida por Manuela (professora do 1.º CEB) como colaborativa e partilhada, uma vez que a equipe diretiva solicitava a colaboração e pedia a opinião dos professores. A professora considerou que a liderança era partilhada, pois, na organização do trabalho, os professores eram ouvidos, e, “quando a maioria pensa que é dessa maneira, é aceite. Há uma partilha” (p.2). Nesse aspecto, havia no Agrupamento uma organização partilhada, o que Manuela via como fundamental para o trabalho na escola, pois, segundo

ela, quando as opiniões são boas, há sempre resultados positivos. Caso contrário, disse Manuela, “cada um faria à sua maneira, e as coisas não sairiam com tanta eficácia” (p.2).

Anita (diretora), considerou que a liderança deveria ser “partilhada”, sendo esse o papel da liderança escolar na perspectiva da Escola para Todos e, nomeadamente, o que entendia ser a liderança do Agrupamento. Para Anita, a liderança partilhada fazia parte de seu conceito e também estava relacionada com sua personalidade. Ela explicou seu modo de ser:

Das duas uma, ou eu fazia tudo e andava a meter, digamos, o nariz em tudo, porque eu não sei, eu tenho essa grande dificuldade. Eu, quando tenho uma coisa para fazer, eu sou muito individualista. Portanto, a única forma de eu envolver os outros é torná-los independentes nas áreas em que trabalham, porque, senão, eu começo a tocar em todos os aspectos, sem perceber, eu deixo-os para segundo plano. (p.10)

Anita disse ter grande dificuldade em delegar trabalho aos colegas; estava sempre a fazer coisas, sem parar “o tempo suficiente para explicar aos outros como é que se faz” (p.10). Um exemplo dessa dificuldade foi o que ocorreu ao lidar com um colega da equipe diretiva com quem trabalhava havia dez anos. Ela achava que não tinha feito o que deveria ter feito com ele, dizendo: “não lhe passei os meus conhecimentos, como se não tivesse tempo. Eu não tenho tempo” (p.10). Além de Anita ter considerado não ter tido tempo para passar seus conhecimentos ao colega sobre o trabalho realizado na liderança no período de 10 anos, disse não ter sentido necessidade de pedir a colaboração do colega e revelou sua outra dificuldade, que era trabalhar com as pessoas que não executavam as atividades no mesmo ritmo que o seu.

No entanto, Anita chegou a essa conclusão recentemente, devido à “nova realidade que vai surgir com o mega-agrupamento, (...) eles não estão preparados ainda e, provavelmente, eu falhei aí” (p.10). Anita reconheceu que os professores que compõem a equipe diretiva ainda não estavam preparados: “são muito inseguros, não conseguem tomar nenhuma decisão se não for eu a tomá-la. Ou seja, se eles tiverem que se desvencilhar sozinhos, vão ter que adquirir este poder de decisão” (p.10). Para eles tomarem o poder de decisão, Anita disse que deveria estar um pouco afastada, “porque vão sentir necessidade de vir perguntar primeiro. E eles têm que começar a voar sozinhos” (p.10). A diretora percebeu que não havia conduzido a situação da melhor maneira, mas também observou que os colegas se acomodaram, pois, para eles, “foi muito mais fácil, que eu fizesse, que eu decidisse” (p.10).

Após essa reflexão sobre a sua forma de ser diretora do Agrupamento e as consequências para a gestão da direção, Anita destacou que a liderança é essencial para uma Escola para Todos, porém, “ela é essencial exatamente se tiver este conceito de partilha, porque é o modelo de liderança que vai

implicar que a escola possa ser uma Escola para Todos ou não” (p.10). O conceito de partilha a que se referiu, implica, por exemplo, a forma como a liderança vai gerir os recursos humanos e os recursos materiais. Para Anita, “a forma como se gere isto é que vai determinar o modo como as pessoas vão atuar na prática. Em pequenas coisas” (p.11).

Em relação aos recursos materiais, a forma de administrá-los, segundo Anita, é outorgando liberdade ao professor, “que não precisa pedir autorização a ninguém para usar os recursos materiais da escola. Quer criar recursos para a sua sala de aula e não tem que estar preocupada se pode tirar 10 fotocópias ou 20 fotocópias” (p.11). Anita inferiu que, caso contrário, a forma de o professor atuar e planificar as aprendizagens para os alunos não seria igual àquela quando se tem liberdade para fazer as coisas sem limitações.

A questão da liberdade mencionada por Anita foi percebida por algumas professoras, caso este de Quitéria (professora do apoio educativo), que disse sentir que havia, por parte da liderança do Agrupamento, uma grande liberdade e poder de iniciativa para o apoio do professor de educação especial aos professores de turma e aos alunos com NEE. Esse apoio abrangia desde a planificação até a partilha de materiais e a informação, entre outras situações de colaboração no ambiente da sala de aula. Quitéria acrescentou que a liderança incentivava a liberdade e a colaboração entre os professores e que essa atitude, segundo ela, refletia o resultado de uma conquista dos profissionais dos Serviços de Educação Especial junto ao professor de turma, apoiada por Anita, o que foi conquistado com colaboração e com ética junto dos professores das escolas do Agrupamento.

No entanto, com a mudança de agrupamento para mega-agrupamento, a Escola para Todos, na concepção de Anita, se fragilizaria, “porque em uma Escola para Todos tem que haver uma cultura de proximidade, de todos para com os alunos. Impossível. Não é que as pessoas não o queiram fazer, é que se torna realmente impossível de fazê-lo” (p.11). Anita complementou sua posição, com o seguinte exemplo:

Eu conheço os alunos todos da escola e do agrupamento. Antigamente, agora nem tanto, há uns dois anos, eu conhecia-os todos pelo nome. Se eu estivesse a gerir, eu seria exatamente a mesma pessoa, mas acha que eu podia fazer o mesmo numa escola com três mil alunos com vários edifícios escolares? (p.11)

Ou seja, com o mega-agrupamento, muda completamente o perfil da liderança. Disse Anita: “seria humanamente impossível eu fazer o mesmo que faço. Eu não poderia andar aí sentada no meio dos meus colegas, eu teria uma vida ocupadíssima, só” (p.11).

Outra mudança sinalizada por Anita tem relação com a liberdade que os professores têm no espaço escolar, especialmente no espaço da direção, pois “as pessoas entram e saem, vão buscar o que têm que buscar, mesmo na própria direção. Vão lá, pegam no telemóvel, pegam no agrafador, pegam não sei o que mais. O meu agrafador deve estar aí pela escola inteira” (p.11). Já no outro agrupamento de escolas que provavelmente o Agrupamento viria a integrar, “as pessoas têm que bater à porta para entrar na direção e marcar hora. Aqui, não, entra cão e gato” (p.11). Eram mudanças que estavam por acontecer e que, para Anita, punham em causa a dinâmica de trabalho do Agrupamento.

Portanto, de acordo com as narrativas dos participantes, a forma de organização da liderança no Agrupamento era colaborativa e partilhada; na percepção da própria diretora, a liderança partilhada na gestão dos recursos humanos e dos recursos materiais fazia parte do seu conceito. No entanto, com a mudança de agrupamento para mega-agrupamento, Anita considerou que mudaria completamente o perfil da liderança, não sendo positivo nem para o Projeto Escola para Todos, nem para o MAD.

4.2. Prevenção e intervenção multinível são uma prioridade para alunos com NEE em geral e com dislexia em particular: Sobre os alunos com NEE e a liderança do Agrupamento, a maioria das professoras do 1.º CEB e dos profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, consideraram que havia muita preocupação com os alunos com NEE, sendo a educação desses alunos uma prioridade para a liderança. Isso era percebido na prática de diversas formas, sendo uma delas as ações de formação providenciadas pela liderança na área das NEE a todos os professores do Agrupamento, que puderam ser creditadas como área de formação.

Sobre as formações, Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) esclareceu que todos os agrupamentos tinham que mencionar uma formação específica depois do levantamento das necessidades e interesses dos professores, havendo uma consulta, por parte da liderança do Agrupamento, sobre os assuntos que gostariam de tratar nas formações. Posteriormente a esse levantamento, proporcionava-se uma ou mais formações em determinada área, ocorrendo, no mínimo, uma vez por ano. Caetana explicou como ocorria:

Imagina que eles dizem que nós somos mal na matemática, e a nossa formação específica vai ser na área da matemática. Todos os professores daquele agrupamento que façam lá formação na área da matemática ficam na mesma com todos os créditos, não precisam fazer na sua área específica. (p.14)

De acordo com Caetana, essa forma de creditar as formações passou a ser possível no Agrupamento desde a implementação do MAD, sendo permitido aos colegas de outras áreas, por exemplo, da Matemática, fazerem a formação na área da Educação Especial. Isso foi consentido pela liderança e os professores assumiram a necessidade da formação ser na área da Educação Especial e lhes contar para creditação. Inclusive, essa decisão está referida no regulamento interno do Agrupamento, dando um respaldo legal aos professores. Diante dessa atitude da liderança e dos professores das escolas do Agrupamento, Caetana considerou o seguinte:

É por isso que este agrupamento, para mim, é diferente dos outros, é porque está sensibilizado. Os meus colegas, inclusivamente, decidiram que a formação específica do agrupamento seria na área de Educação Especial. Mais do que isso? O órgão consultivo incluindo todos na formação em Educação Especial. Melhor resposta que isso não tem. (p.14)

Os profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo lembraram que essa formação ocorreu de forma intensa por dois anos seguidos e foi ministrada por professores de uma universidade do norte de Portugal. Joaquina (professora de educação especial) explicou que nessas formações os professores tiveram “os melhores em nível nacional, o que podemos considerar com a melhor qualidade” (p.9).

Essa formação, na concepção de Caetana, Joaquina e Quitéria, proporcionou conhecimentos aos professores das classes regulares sobre a área das NEE e sobre o MAD, contribuindo para um bom processo de sinalização dos alunos com NEE e para a operacionalização do MAD. Na área das NEE, Perpétua (professora do 1.º CEB) citou as formações sobre as dificuldades de aprendizagem específicas e a hiperatividade. Joaquina (professora de educação especial) mencionou um grupo que fez a formação sobre a baixa visão e outro, na área da literacia, sobre como prevenir o insucesso e ajudar os alunos com a literacia no pré-escolar. Em sua opinião, esta última formação foi muito positiva, especialmente aos professores do 2.º CEB, que ficaram fascinados, porque não tinham ainda muito conhecimento do que se passava no jardim de infância.

Quitéria (professora do apoio educativo) mencionou um assunto em relação ao modelo, “que é o que difere em algumas coisas no que está legislado na legislação” (p.4), considerando algumas diferenças: “fizemos algo para os alunos, mais do que está legislado. Portanto, vamos mais, centramos sempre no aluno, no conhecimento do aluno, e conseguimos, muitas vezes, fazer mais do que a própria lei nos obrigava a fazer” (p.4). A justificação do “fazer mais do que a própria lei” diz respeito ao que os professores do Agrupamento fazem pelos alunos, ou seja, se for preciso ir a casa, se for preciso

ir ao hospital ou a outro lugar que seja necessário, os professores irão, independentemente de estar ou não previsto na lei.

Em relação às professoras do 1.º CEB e às ações de formação, Joana disse ter realizado formações nas áreas das ciências, da matemática e da informática por três anos. Essas formações não colaboraram para o atendimento dos alunos com NEE. Justificando, Joana disse que “isso eram ações para todos os alunos. Não era especificamente para os alunos de educação especial” (p.4). Nas formações ocorridas na área da Educação Especial, Joana disse não ter participado, no entanto, já tinha sentido necessidade de alguma formação para atendimento aos alunos com NEE e disse: “na primeira oportunidade, vou inscrever-me, porque sinto falta” (p.4).

Em relação às formações na área da Educação Especial e, especificamente, das NEE, Manuela (professora do 1.º CEB) entendia não ter muita necessidade de fazer, por sentir-se atualizada e apoiada no atendimento aos alunos com NEE por parte de Caetana, que mantinha os professores sempre atualizados. Além disso, salientou que qualquer situação com os alunos era sempre bem explicada e que os professores recebiam ajuda com sugestões de atividades a serem realizadas com as crianças. Inclusive, Manuela disse que, se houvesse necessidade, Caetana iria até a sala de aula do aluno para observá-lo e colaborar com a professora. Outro aspecto que, de uma forma geral, foi percebido pelas professoras do 1.º CEB no que diz respeito aos alunos com NEE foi a exigência da direção na organização pedagógica dos professores.

A exigência, na opinião de Manuela, fez com que os professores estivessem atentos para manterem-se organizados e voltados para uma intervenção sempre precoce aos alunos com NEE, vindo os professores a trabalhar, segundo ela, “sempre com isso na nossa mente” (p.3). Ou seja, para Manuela, estava sempre presente, na atividade do professor, que qualquer problema de aprendizagem e/ou qualquer situação que não fosse muito regular deveria ser participada imediatamente a alguém da equipe, referindo-se aos professores de educação especial e apoio educativo.

Especificamente no que se refere aos alunos com dislexia, Manuela considerou que o mais importante era intervir com o aluno tão logo fosse identificada a dificuldade de aprendizagem, sendo este o conselho que Caetana dava aos professores. Portanto, com a orientação e o apoio que os professores recebiam, Manuela enfatizou: “atuamos imediatamente e então fazemos o processo como deve ser. Pode não ser necessário um PEI, mas uma atenção especial sempre” (p.4).

De acordo com Manuela, a forma de comunicar-se com alguém da equipe era mediante um relatório e, por vezes, pessoalmente e informalmente no ambiente escolar. Após essa comunicação, segundo Manuela, “imediatamente alguém da equipa vem observar, e somos apoiados; se houver

dúvidas, somos logo apoiados no sentido de continuarmos a fazer o nosso trabalho em relação àqueles alunos em que detetamos irregularidades no processo” (p.3).

Sobre esse apoio, Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) disse que, quando um professor de turma lhe pedia que fosse à sala de aula, ela ia porque sabia que havia de fato um problema: “eu sei que ele já não está a conseguir resolver sozinho. Ele pode resolver com a minha ajuda, sem ter que formalizar ou referenciar o aluno para os Serviços de Educação Especial” (p.15). Ao ser participado pelo professor sobre um aluno a alguém da equipe, Quitéria, que é a professora do apoio educativo, considerou que a colaboração entre os professores acontecia de diversas formas para a intervenção com o aluno com NEE, indo “desde a planificação, a partilha de materiais, a informação, tudo. Aliás, só colaborando é que conseguimos” (p.5).

Mariana (professora do 1.º CEB) descreveu o papel da liderança na educação dos alunos com NEE e, sobretudo, na educação dos alunos com dislexia como bastante positiva. Sua justificação tinha por base sua experiência: “logo que detetei de fato estes alunos com dificuldades no nível da leitura e da escrita, com NEE, tive logo apoio, neste caso, de Caetana (...) Portanto, informei as minhas dificuldades, e mostrou-se logo disponível” (p.7). Para Mariana, a disponibilidade de Caetana é evidenciada da seguinte forma:

Começou a vir à minha sala de aula, começou a estar presente, começou a tentar ver onde é que estavam as dificuldades, sugerir algumas estratégias, inclusive, são estratégias que eu continuo a aplicar e que estou a aplicar, e penso que dão resultados, e sinto-me, portanto, apoiada, sinto-me apoiada. (p.7)

A colaboração prestada por Caetana desde o início da identificação e durante o processo de intervenção junto aos alunos com NEE, que não se configura necessariamente de forma física em sala de aula, contribuiu para que Mariana se sentisse mais segura nas suas ações. Segundo ela, Caetana sugeria as estratégias e, depois de algum tempo, retornava e perguntava se, “afinal,deu resultado?”. Algumas estratégias, de acordo com Mariana, davam resultados positivos, outras não davam; era preciso insistir, seguir com o processo, que é contínuo.

Sobre as estratégias que os professores podiam utilizar com os alunos com NEE em sua turma em sala de aula e até individualmente, Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) considerou que os professores tentavam e que muitas vezes as estratégias resultavam positivamente com os alunos. Outras vezes, Caetana disse que os professores de educação especial faziam uma intervenção breve, que podia ser em sala de aula ou fora dela, para ver como é que os alunos responderiam. Se os alunos respondessem bem à intervenção, segundo Caetana, a estratégia

era sugerida aos professores, e os alunos ficavam no primeiro ou no segundo nível do MAD. Se não respondessem bem às estratégias, referenciavam-se os alunos para os Serviços de Educação Especial, que correspondiam ao terceiro nível do MAD. Nesse momento, os professores, segundo Caetana, se “reúnem conosco, chamamos os pais e damos início ao processo para o terceiro nível e, se for preciso, uma avaliação mais formal” (p.15). Caetana esclareceu: “os pais também são chamados logo no primeiro momento, mas é pelos professores, pelos diretores de turma” (p.15). Se os professores de educação especial estiverem presentes, será uma situação informal.

Em relação aos pais/encarregados de educação, Teresa, mãe do aluno Bento, relatou que a colaboração com a professora do seu filho ocorreu, geralmente, em duas situações: em reunião com a professora e os pais dos alunos da turma, sendo tratados os conteúdos a serem trabalhados no ano letivo, entre outros assuntos mais gerais; encontro com a professora de turma, que disponibilizou uma hora de atendimento semanal para reunir-se com os pais de forma individual e falar sobre qualquer dúvida que tivessem sobre o filho. Nesse caso, quando os pais não eram chamados pela professora de turma, mas consideravam que havia necessidade de tratar de algum assunto, marcavam com a professora.

Em relação aos profissionais dos Serviços de Educação Especial, Teresa disse sentir-se confortável e à vontade para interagir com eles: “explicam-me bem as coisas e deixam-me à vontade” (p.4). Portanto, disse sentir-se bem informada acerca da educação de seu filho na escola, indicando que a organização no atendimento aos alunos de uma forma geral e, no caso, aos alunos com NEE correspondia às suas expectativas.

Ainda em relação aos pais/encarregados de educação, Damiana, mãe do aluno Estevão, igualmente disse sentir-se confortável quando tinha de colaborar com elementos da escola: “eles estão sempre ao dispor das pessoas” (p.3). Revelou sentir-se bem informada acerca da educação de seu filho na escola, esclarecendo: “se quer saber alguma coisa, vem à professora, e ela atende muito bem, comunica” (p.3). Portanto, a organização da escola possibilitava que Damiana se sentisse informada e com liberdade para interagir com a professora.

Anselmo também disse sentir-se bem informado sobre a educação de seu filho, Joaquim, comentando que a professora que acompanhou o menino durante os quatro anos do 1.º Ciclo colaborou com a troca de informações quando os pais tomaram a iniciativa de procurar ajuda de um psicólogo fora da escola. Anselmo comentou: “pusemos a Dra. Psicóloga a falar com ela, e trocavam dados, informações, tudo, a respeito do Joaquim, para conciliar as situações” (p.5). Além de sentir-se

informado sobre a educação do filho, Anselmo percebeu que houve colaboração por parte da escola para o auxílio de um profissional externo.

Sobre a colaboração entre os professores do Agrupamento, Ana (professora do 1.º CEB), disse perceber que a liderança incentivava a colaboração entre os professores da escola sede e os das escolas satélites, mas observou algumas diferenças, argumentando que havia mais facilidade na colaboração entre as colegas da escola sede, isso por estarem mais próximas nos momentos informais. No entanto, independentemente de estar longe ou perto, Ana considerou ser sempre consultada em tudo e não haver diferenças na organização pedagógica entre as escolas devido à existência de critérios iguais, exemplificando que “até as fichas que temos de avaliação sumativa são iguais” (p.11).

A exigência na organização pedagógica do professor estava associada ao papel da liderança na educação dos alunos com NEE, o que, para Anita (diretora), significava criar os recursos para as equipas desenvolverem seus serviços da melhor maneira. Para tanto, na sua gestão, procurou, dentro do possível, não dificultar as atividades dos professores em termos burocráticos, dando-lhes liberdade para gerirem o horário de trabalho, as intervenções com os alunos e os momentos em que trabalhariam com as famílias, fazendo-os sentir-se responsáveis por todo o processo, da organização à intervenção.

Para Joaquina (professora de educação especial), a liberdade proporcionada pelo órgão diretivo para a realização do trabalho dos professores incentivou a colaboração e a autonomia: “nós não temos uma rigidez, não sentimos aquela rigidez. Eu tenho que estar hoje aqui, nem que surja um caso complicado acolá, eu não vou lá. Portanto, não existe esta rigidez, e isso torna-nos muito autônomas” (p.9). Contudo, de acordo com Joaquina, nas reuniões semanais com o grupo da educação especial e apoio educativo, dá-se o retorno do trabalho com os alunos, ou seja: “andamos e depois voltamos a parar para pensar, para pedir opinião aos colegas” (p.10). Sobre as reuniões, Joaquina disse que era muito importante que ocorressem semanalmente e que já tinha estado em outros agrupamentos onde não havia esse tipo de organização, percebendo o quanto era bom ter.

Em relação à influência do órgão diretivo na liberdade para a realização do trabalho docente, Joaquina relatou um fato acontecido duas semanas antes do dia de nossa entrevista:

Há duas semanas por aqui, eu precisei vir-me à tarde para aqui, porque o menino com Asperger tinha feito grandes cenas no dia anterior, e era preciso fazer um ofício para a Dra. era preciso uma série de coisas, e eu também estava um pouquinho na retaguarda da professora Ana²⁰. Era uma tarde em que eu tinha que estar em outra

²⁰Substituí o nome da professora citada, pois ela é participante desta investigação.

escola, mas eu tive a liberdade suficiente, não precisei de pedir autorização. Eu sei que vão saber, eu sei que a coordenadora vai saber, eu sei que toda a gente vai saber, até porque eu mandei uma mensagem à professora para onde eu ia, a dizer “eu não vou porque preciso estar nesta escola hoje à tarde”. (p.10)

Joaquina enfatizou a liberdade e o poder de iniciativa dos professores especializados para resolver as situações adversas que surgiam no decorrer do trabalho. Porém, a liberdade conferida não isentava os professores de darem o *feedback* de seguida à coordenadora ou à diretora, e Joaquina sublinhou que, se possível, comunicava antes. Caso contrário, se não fosse possível, seu telemóvel estava sempre ligado, e poderiam contactá-la para saber onde ela estava. Sobre essa atitude, Joaquina justificou: “isto é com os anos, talvez nos primeiros anos eu não estivesse tão à vontade, mas isso vai-se adquirindo. Eu sinto que também têm confiança em mim e eu sinto-me à vontade” (p.10). Essa atitude de Joaquina vem ao encontro da posição de Anita (diretora) sobre a liderança partilhada, que significa “descentralizar as responsabilidades para outros setores da escola e para outras pessoas, dando-lhes toda a autonomia possível naquilo que têm para fazer. E isso faz com que elas, de uma forma voluntária, façam a prestação das contas” (p.10).

Joaquina via que a forma de trabalho com liberdade e poder de iniciativa para o apoio aos professores de turma e aos alunos com NEE tinha relação com o MAD, pois, “se no modelo é a prevenção que é prioridade, portanto, se alguma criança é motivo de preocupação para o professor e se ele pede, e mesmo se não pedir... Muitas vezes, até somos nós que damos conta dentro da sala” (p.10). Portanto, a liberdade e o poder de iniciativa na determinação do trabalho a ser realizado pelo professor especializado justificavam-se por serem atitudes para atender, o mais precocemente possível, às NEE dos alunos e dar apoio ao professor de turma.

Sobre o trabalho com o professor de turma, Joaquina expressou: “podemos ir ao pé do aluno, podemos circular na sala, praticamente todos os colegas nos aceitam” (p.10). Essa forma de trabalho do professor de educação especial na classe regular, de acordo com a experiência de Joaquina, “numa percentagem muito alta, não é incômoda, mas temos que conquistar este espaço, porque eu sei perfeitamente que temos colegas com que temos algumas dificuldades, mas com o tempo nós conquistamos” (p.10). A forma pela qual conquistaram o espaço junto ao professor de turma foi, para Joaquina, “com espírito de colaboração e também com ética” (p.10).

Portanto, na percepção dos participantes referidos, os alunos com NEE são uma prioridade para a liderança por diversos motivos, sendo um deles as ações de formação na área da Educação Especial, além da exigência aos professores na organização pedagógica, voltada para uma intervenção educacional precoce a alunos com NEE e, nomeadamente, aos alunos com dislexia. Essa organização

também proporcionou aos pais/encarregados de educação uma sistemática de reuniões e proximidade com os professores de turma, fazendo-os sentir-se informados sobre seus filhos e com liberdade para conversar com os professores.

A diretora do Agrupamento, dentro do que lhe foi possível, procurou não dificultar o trabalho do professor com assuntos burocráticos e tentou incentivar a colaboração e a autonomia, conforme visto nesta subcategoria.

4.3. Alocação de tempo anual, mensal e semanal para planificação do apoio: De forma geral, as professoras do 1.º CEB e a diretora consideraram haver, dentro do possível, alocação de um tempo suficiente para o professor planejar as suas atividades pedagógicas para os alunos com NEE. No entanto, três participantes – Mariana, Perpétua e Quitéria – entendiam ser necessário ter mais horas para a planificação das atividades, mas por motivos diferenciados, os quais apresento a seguir.

Um primeiro motivo, indicado por Mariana (professora do 1.º CEB), diz respeito à implementação de novos programas de ensino. Ela argumentou: “com a implementação dos novos programas, precisamos de muito mais tempo para preparar as nossas aulas, exige muito mais do professor” (p.8). Os novos programas a que se referiu eram de Língua Portuguesa e de Matemática. O de Matemática estava a ser aplicado no nível de experiência havia cerca de dois anos no Agrupamento e, naquele ano, em 2011/2012, seriam aplicados em âmbito nacional o da Matemática e o da Língua Portuguesa. Portanto, com a implementação dos novos programas, Mariana ponderou: “exige muito mais de nós, porque nós temos que preparar de uma forma bastante diferente todas as atividades que estávamos habituadas a fazer de outra forma” (p.8).

Associada à exigência de implementação dos novos programas de Língua Portuguesa e de Matemática, estava a sobrecarga de trabalho burocrático. Para Mariana, esses fatores comprometiam o tempo disponibilizado pela liderança para o planeamento do professor, que antes era adequado em face de suas obrigações, mas deixara de sê-lo. Mariana fez um desabafo sobre o que percebia consigo e com as colegas, tendo em conta que o trabalho da escola “lhes tirava” o tempo de apoio à família:

Antes, conseguia fazer de fato tudo aqui na escola. Tudo, eu não digo, mas quase, e agora eu passo, não digo tantas horas, mas quase tantas horas em casa como na escola a trabalhar. Quer dizer, porque na escola eu não tenho tempo de trabalhar no computador, eu na escola estou com os alunos. Portanto, tudo que seja trabalho no computador e tudo, eu tenho que fazer tudo em casa. (p.8)

Quitéria (professora do apoio educativo), como Mariana, também considerou que o tempo era insuficiente: “nós, além da pesquisa, há muito trabalho que nós fazemos em casa. Eu penso que o professor não consegue, só o tempo que está aqui na escola não é o suficiente. Leva sempre trabalho para casa” (p.4). O trabalho que Quitéria levava para casa envolvia também o trabalho de planificação para os alunos com NEE, que depois era discutido nas reuniões semanais em conjunto com a equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, havendo, segundo ela, uma carga horária específica para dar apoio aos alunos e para participar de reuniões.

Especificamente em relação ao tempo para planificação das atividades pedagógicas aos alunos com NEE, Perpétua (professora do 1.º CEB) apontou que existia tempo para isso, mas que era necessário ter mais horas, porque os alunos com NEE “são alunos que exigem mais trabalho do professor” (p.7). Perpétua fez referência a outras atividades e a outros alunos sem NEE, que também requerem tempo para a planificação, e a disponibilidade que os professores tinham na escola não estava a ser suficiente. Mariana (professora do 1.º CEB), mesmo considerando ser necessário mais tempo para planificação das atividades, ao ser questionada sobre como estava sendo o tempo de planificação para os alunos com NEE, respondeu que não sentia grandes dificuldades em fazer as planificações devido à planificação anual, que era feita no final de cada ano escolar para o ano letivo seguinte, em colaboração com os colegas e com o apoio da equipe de educação especial.

Quanto ao tempo para a planificação, Quitéria (professora do apoio educativo) assinalou que a disponibilidade estava prevista na lei, havendo horas letivas e horas não letivas. Sobre as horas letivas, esclareceu que era frente ao aluno. Sobre as horas não letivas, Quitéria explicou: “teríamos que permanecer na escola precisamente para resolver estes problemas, ou para planificar, ou para reuniões” (p.4).

Nesse assunto, Anita (diretora) pensava que não ser suficiente a carga horária não letiva, destinada também para a planificação aos alunos com NEE, e que a lei não lhes dava muito tempo para o planeamento das atividades pedagógicas. Diante desse fato, mencionou o que era possível fazer por parte da liderança, sendo facilitar a exigência da parte burocrática, ou seja, flexibilizar no tempo de execução, uma vez que não haveria grandes possibilidades para fazer de formas diferentes. Inclusive, comentou: “há uma burocracia muito grande de que nós não podemos fugir. Eu e os meus colegas podemos fugir no tempo de execução, mas chega a hora em que temos que a cumprir, não podemos passar sem aquele documento” (p.12).

No que tange aos documentos exigidos, Anita disse que alguns não eram de interesse, opinando: “o que interessa a mim ter um plano de recuperação bem feito, que até posso copiar de uns

para os outros? O que me interessa ter o projeto educativo? Não me interessa nada. Nunca olhamos para ele” (p.12). Alguns documentos, para Anita, serviam unicamente para serem apresentados à inspeção quando vinha à escola, sendo um dos motivos pelos quais flexibilizava aos professores o tempo de execução.

Para as planificações, algumas professoras do 1.º CEB indicaram três formas de elaboração para os alunos com ou sem NEE: as planificações anuais, as reuniões mensais e as reuniões semanais, sendo esta última realizada pela equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo.

As planificações anuais, feitas pelos professores dos ciclos em colaboração com os professores de educação especial, segundo Mariana (professora do 1.º CEB), possibilitaram uma partilha de ideias e sugestões de atividades a serem feitas com os alunos, vindo a retirar um pouco a preocupação e o trabalho do professor, além de economizar um pouco de tempo diante da sobrecarga do trabalho escolar. As planificações são reformuladas em algumas situações: no início do ano letivo, em função do calendário; com a entrada de novas colegas no Agrupamento; diante de novas ideias que possam surgir, dentre outros fatores. Sobre esse assunto, Ana (professora do 1.º CEB) apontou que cada professor tem os seus problemas com a sua turma de alunos e que, naturalmente, alguns ajustamentos e reajustamentos da planificação anual são necessários e devem ser propostos e decididos nas reuniões mensais.

Mariana via as reuniões mensais como momentos em que deveria ter atenção à planificação para os alunos com mais dificuldades. Segundo informação de Joana (professora do 1º CEB), nas reuniões mensais, eram “proporcionadas horas para nós fazermos isso” (p.5). Nesses encontros, os professores podiam planificar em conjunto. Joana disse gostar dessa forma de planejar, “porque há partilha de ideias, e aprende-se sempre mais” (p.5). No parecer de Mariana e Joana, a liderança sempre incentivava a colaboração e, dentro do possível, disponibilizava horas para o planeamento das atividades pedagógicas, uma dinâmica no Agrupamento que colaborou favoravelmente no tempo despendido para o planeamento das atividades.

No que se refere à planificação anual, Ana fez questão de dizer que, mesmo estando a trabalhar na escola satélite, situada a quilômetros da escola sede, seguia o que fora planeado na equipe de trabalho. O fato de seguir a mesma planificação decorria de haver a mesma estrutura entre as escolas do Agrupamento e também “uma interligação” (p.11). Essa interligação dos professores das escolas satélites com a liderança e com os professores da escola sede possibilitava a comunicação, sempre que necessário, por correio eletrónico, por telefone e presencialmente na escola satélite.

Em relação os profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, Joaquina (professora de educação especial) explicou que havia dois tempos para as planificações, sendo o direto e o indireto. No tempo direto, disse que havia “tempo no nosso horário, temos os restos das horas para planificar, para trabalho de preparação, de avaliação dos produtos de trabalho” (p.9). No tempo indireto, havia reuniões semanais coordenadas por Caetana para partilharem as situações com o grupo da educação especial e com os professores de apoio que estavam naquele ano. Dessa forma, as planificações ocorriam, em um primeiro momento, de forma individual (tempo direto) e, em um segundo momento, de forma partilhada com a equipe (tempo indireto). Portanto, a alocação do tempo pela liderança aos professores para o planejamento das atividades pedagógicas aos alunos com ou sem NEE foi percebida, pela maioria dos participantes, como produtiva e benéfica para o trabalho.

Entretanto, alguns participantes consideraram não ser suficiente a carga horária destinada ao professor para aplanificação aos alunos com NEE. Diante dessa situação, uma possibilidade encontrada por Anita (diretora) foi a de flexibilizar, no tempo de execução, as exigências burocráticas. Porém, mesmo com essa flexibilidade por parte da liderança nas questões burocráticas, alguns participantes pensavam haver necessidade de mais horas para aplanificação das atividades de forma geral e/ou aos alunos com NEE de forma específica. Contudo, as planificações anuais foram consideradas estratégias de colaboração positivas para a organização do trabalho do professor.

Sobre a equipe que planifica estratégias educacionais e apoia os alunos com NEE, as professoras do 1.º CEB e os profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo perceberam um incentivo por parte da liderança. O reconhecimento do papel da liderança na organização do trabalho do professor com esses alunos dava-se de diversas formas.

Importante esclarecer que a equipe de apoio ao aluno com NEE compreende todos os profissionais que constituem os Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo do Agrupamento e externos a este, incluindo os professores do ensino regular das escolas do Agrupamento. Quitéria (professora do apoio educativo) acrescentou a equipe do conselho pedagógico e a diretora ao referir-se ao apoio ao aluno com NEE, tendo em vista que “o órgão diretivo é indispensável; é essencial” (p.4).

Para descrever o apoio por parte da liderança ao aluno com NEE, Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) fez referência ao modo como o processo de sinalização dos alunos com NEE era organizado no Agrupamento, exemplificando: “imagina, surge uma criança numa turma, essa criança é mencionada, logo, logo, à partida no conselho de turma, que é onde estão todos os professores. Do conselho de turma não vem para nós, vai para o conselho de departamento” (p.15). Caetana explicou que esse processo era muito rápido e que todos os

professores, todos os coordenadores, todos os diretores de turma estavam incluídos na sinalização dessa criança e já conversaram e tomaram algumas decisões, que são explicitadas, muitas vezes, em relatórios que cada professor fez na sua sala de aula antes de chegar aos Serviços de Educação Especial.

Caetana considerou que a formação organizada pela liderança, que os professores tiveram sobre o MAD e a área da Educação Especial, lhes deu conhecimentos para fazerem um bom processo de sinalização, pois, se o aluno é sinalizado para a educação especial, geralmente “é para ficar” (p.15). Com isso, Caetana considerou que os professores “já sabem que existe o modelo e eles tentam colmatar todas as questões e, se não conseguem, ainda vêm pedir ajuda informal” (p.15).

Para Quitéria (professora do apoio educativo), o professor titular de turma e a professora de educação especial apoiam-se mutuamente no trabalho de planificação e apoio ao aluno com NEE: “todos os alunos com NEE, mesmo que tenha um programa educativo especial, têm um professor de educação especial responsável” (p.4). Quitéria acrescentou que, por lei, o responsável pelo programa educativo do aluno é o professor de turma, mas, segundo ela, “o professor de educação especial sempre ajuda, e é feito sempre em conjunto” (p.4). A professora de educação especial, esclareceu Quitéria, fazia o plano em conjunto com o professor, sendo também a profissional “responsável por aquele aluno com NEE que pode dar um apoio direto ou indireto” (p.4). Isso quer dizer que, independentemente de o professor de educação especial dar um apoio direto ao aluno com NEE, esse professor também apoia o professor de turma e acompanha, de forma direta ou indireta, o processo educativo do aluno.

As professoras do 1.º CEB também perceberam que a liderança colaborava com a equipe que apoia o aluno com NEE. Uma das formas de apoio indicadas por Joana foram as reuniões do conselho pedagógico ocorridas durante o ano letivo. Nas reuniões, os professores analisavam e discutiam os problemas que os alunos estavam a apresentar e faziam os encaminhamentos necessários. Para Ana, essas reuniões também foram percebidas de forma positiva, por possibilitarem o conhecimento sobre “(...) o que as colegas estão a dar, os problemas que as colegas estão a sentir, isto é discutido nas reuniões” (p.11). Ana salientou que os problemas dos alunos eram tratados nas reuniões do conselho pedagógico, o que, segundo ela, possibilitava que os professores tivessem conhecimentos sobre os alunos da escola de uma maneira geral.

As reuniões do conselho pedagógico e as reuniões de avaliação, mencionadas por Anita, também foram consideradas de forma muito positiva pela diretora do Agrupamento, por possibilitarem que todos os professores tivessem conhecimento sobre os alunos com NEE. Na sua opinião, isso

ocorreu porque Caetana sempre tratava do assunto com a diretora e com todos os professores. Anita fez uma breve descrição das reuniões do conselho pedagógico:

Falamos dos alunos todos da escola, desde o pré-escolar até o último ano de escolaridade que temos. Portanto, está tudo registrado em vários locais da escola. Portanto, em várias atas. As nossas atas pedagógicas, algumas têm 200 páginas, a maior parte delas só fala de aulas, não fala de outra coisa. Nós temos aqui alunos que vêm sendo referenciados desde o pré-escolar. E, às vezes, acho curioso, quando chegam ao 2.º ciclo, nossas colegas do 2.º ciclo dizem assim: “ah, este não era aquele menino de quem a educadora no conselho pedagógico há tantos anos falou isso, assim, assim?” (p.12)

Sobre as reuniões do conselho pedagógico, Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) disse reunir-se com os membros do conselho pelo menos três vezes ao ano, destacando que “tudo passa nessa reunião. O conselho pedagógico é só meu. Eles estão o tempo todo a ouvir e a perguntar” (p.16). Caetana explicou que reunia os professores para informar “quantos alunos temos e, de cada aluno, o que se está a fazer. Mas não só os alunos com NEE que estão sinalizados, são estes e mais todos aqueles dos quais eu tenho conhecimento e que não foram ainda referenciados” (p.16). Sobre o conhecimento dos alunos, Caetana apontou o seguinte:

Eu sei o nome deles todos, sei de que turmas são e sei qual é o problema deles todos, mais ou menos. Os que toda gente atende e os que ninguém atende. Porque nós não podemos atender todos, mas pelo menos temos o conhecimento de todos. Encaminhamos, por exemplo, encaminhamos para a terapia da fala se a criança não precisa de mais nada. Um problema emocional, a criança não precisa de mais nada, morreu o pai ou morreu o gato. (p.16)

Caetana disse que, nas reuniões do conselho pedagógico, eram analisados e discutidos os problemas que os alunos estavam a apresentar, se existiam outros problemas associados (por exemplo, de ordem familiar) e se a escola podia fazer algo além dos Serviços de Educação Especial. Todas as decisões, de acordo com Caetana, ficavam registradas em atas e constavam no processo do aluno, inclusive as informações sobre a referência para os Serviços de Educação Especial, as estratégias, os objetivos, as planificações em cada disciplina.

Sobre os alunos, Caetana considerou conhecer todos; se os professores não lhe dão conhecimento, ela cria formas de resolver essa situação, explicando como isso já aconteceu:

Passo na sala de aula, falo com o professor, digo “olá” aos meninos, ando pelas mesas, vou tirando um processo, vejo as caligrafias, vejo como é que eles estão a sair, observo os professores. Se eu estou ali para ficar um bocadinho, fazem uma aula um bocadinho diferente para eu observar a leitura, para eu observar a escrita, para eu

observar o cálculo mental, por exemplo, para fazer este tipo de observações. Normalmente, eles incidem naquelas crianças que eles pensam que podem ter mais problemas, e eu estou a ver com um olho diferente do deles. Se é uma turma em que a professora não diz nada, eu não acho normal, então, passado algum tempo, eu entro na turma e vou observar. (p.16)

Essa organização do trabalho realizado por Caetana é uma das formas de apoio da liderança na educação dos alunos com NEE, pois, além das reuniões do conselho pedagógico que ocorrem especialmente para tratar das questões relacionadas aos alunos com NEE, Caetana tem a liberdade de administrar seu tempo e forma de trabalho conforme a necessidade que se apresente e, de preferência, de maneira colaborativa com os professores. Digo “de preferência” por Caetana ter reconhecido que havia “um elemento ou outro que não gosta de trabalhar, existe sempre. Mas eu diria que 99% dos colegas do Agrupamento colaboram mesmo, fazem mesmo o seu trabalho” (p.17). Pela estimativa de Caetana, os professores das escolas do Agrupamento, em sua maioria, colaboravam com o trabalho da equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo.

Caetana foi a profissional mais referida pelas professoras do 1.º CEB e pelos próprios profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo devido ao seu conhecimento na área da Educação Especial e ao apoio prestado em relação aos alunos com NEE. A explicação de Caetana sobre a referência à sua pessoa foi que as professoras confiavam no seu trabalho e “que lhes foi transmitido pela liderança que a educação especial, decisões tomadas nos serviços de educação especial, são comigo, coma Caetana. E nada sai, nem nada entra, sem passar pelas minhas mãos” (p.15). Para Caetana, a diretora era capaz de exigir dos professores o respeito pela hierarquia entre os setores do Agrupamento, pois, “se existe uma hierarquia, então vamos respeitá-la. Eles sabem isso e sabem que está correto. Mas eu também sei outra coisa, que eu sei que posso confiar nos professores” (p.15).

Pode-se dizer que, entre Caetana e os professores do Agrupamento, havia confiança na colaboração para a realização do trabalho com os alunos. Por exemplo, para Ana (professora do 1.º CEB), na área das NEE, a liderança vinha de Caetana, e não de Anita, pois era a profissional que ia “buscar os instrumentos que precisa, os conhecimentos que percebeu, os conhecimentos que tem, e é quem nos traz muitas vezes recomendações e instruções para nós nos movimentarmos” (p.10). Além de Caetana, Ana citou Joaquina como a professora especializada de educação especial com quem mais diretamente mantinha proximidade, considerando que Joaquina “vive conosco, conhece o nosso meio, conhece os nossos planos, é bom haver continuidade” (p.10). Antes de Joaquina ter assumido a escola satélite para o apoio especializado de educação especial, Ana disse que “(...) vinha uma, depois

vinha outra, depois vinha outra, e os miúdos tornavam-se desconfiados. Agora que há uma abertura, Joaquina entra e mete-se no trabalho e pode sentar à beira do menino, do melhor aluno, que ele não se importa” (p.10).

Conforme disse Ana, é Caetana quem liderava, conjuntamente com a equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, o processo de planejamento e apoio ao aluno com NEE no Agrupamento. Mesmo Caetana não estando diretamente na escola satélite onde Ana era professora, esta considerou que Caetana tomava conhecimento dos problemas. No entanto, Joaquina era a professora de educação especial que lhe dava o apoio diário junto aos alunos com NEE incluídos em sua turma, havendo uma proximidade e continuidade do trabalho na escola.

Sobre o processo de planificação e apoio ao aluno com NEE, Perpétua (professora do 1.º CEB) expressou: “sempre temos o apoio e precisamos do apoio dos professores especializados” (p.7), esclarecendo a forma como a colaboração acontecia:

Sempre que a gente necessita, tem a equipa do ensino especial completamente disponível para nos atender, para nos fornecer estratégias, para nos ajudar a planear. Há professores que também não estão com turma, que estão a dar apoio, que fazem parte, no fundo, dessa equipa, que tem reuniões semanais, e vai havendo *feedback* entre a equipa, entre os professores titulares, as preocupações, vão ajudando a resolver as questões. (p.7)

Portanto, havia uma organização entre os professores das escolas do Agrupamento que possibilitava um trabalho colaborativo da equipe de profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo no atendimento aos alunos com NEE. As professoras Caetana, Joaquina e Quitéria reconheceram o papel da liderança no apoio aos alunos com NEE, como também, no incentivo ao trabalho da equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo com os professores do Agrupamento e em todos os encaminhamentos necessários aos alunos com NEE. Os encaminhamentos, conforme Caetana, eram feitos “dependendo da problemática do aluno que temos à frente” (p.10).

Os encaminhamentos dos alunos a outros profissionais dos Serviços de Educação Especial eram sugeridos aos pais/encarregados de educação, de acordo com as parcerias já existentes entre o Agrupamento e as instituições que prestavam serviços psicológicos e clínicos. Esse procedimento, destacou Caetana, viabilizou uma maior rapidez para os atendimentos e contribuiu com o trabalho colaborativo entre os professores das escolas e os profissionais dos serviços de psicologia e clínicos.

Após a apresentação da categoria “Concretiza uma equipa de liderança que privilegia a construção de uma comunidade educativa de, e para, todos”, apresento uma síntese e a discussão dos resultados.

Para introduzir o assunto, começo por dizer queo conceito e o papel da liderança na implementação do Projeto Escola para Todos foram apreciados pelos participantes nos seguintes aspectos: constituição, atribuições e perfil da liderança, e forma de organização da liderança nas escolas do Agrupamento.

Quanto à constituição da liderança, de um modo geral, os participantes concordavam que fosse organizada por uma equipa de professores, incluindo a diretora do Agrupamento. Indo ao encontro dessa visão, Ainscow (1997) afirma que uma liderança eficaz não é só do diretor, pois, na perspectiva da escola inclusiva, as atribuições da liderança são partilhadas por toda a equipa de profissionais, sendo esse um fator de mudança dos conceitos tradicionais de hierarquia e de gestão atribuídos à direção escolar. Ainscow (1997) complementa essa ideia, dizendo que a mudança “significa a aceitação de que a liderança é uma função para a qual muitos elementos da equipa contribuem, mais do que um conjunto de responsabilidades concentradas num número reduzido de pessoas”(p.11).

Para os participantes, a diretora era a pessoa que coordenava a equipa da liderança por meio de um trabalho em conjunto com o corpo docente e não docente que compõem a comunidade educativa das escolas do Agrupamento. Havia dois órgãos de apoio à direção: o executivo, referente à direção geral; e o pedagógico, de que faziam parte os professores das várias áreas disciplinares e ciclos. Outros cargos que constituíam a equipa da liderança foram citados pelos participantes, tais como: vice-diretor, subdiretores, coordenadores de área, coordenadora e professoras da equipa dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo. Os funcionários da portaria, os do escritório e os assistentes operacionais que trabalhavam em diversas unidades do Agrupamento também foram referidos pelos pais/encarregados de educação, por serem as pessoas e/ou funções que eles conheciam.

Os pais/encarregados de educação disseram não conhecer pessoalmente a diretora do Agrupamento, mas sabiam da existência do cargo e de um representante. As justificações para o desconhecimento em relação à diretora foram atribuídas à ausência da necessidade, pois, quando precisavam resolver algum assunto, tratavam diretamente e especialmente com o professor de turma, sendo o profissional com quem mais interagiam. Os pais também tratavam de assuntos relativos ao filho com o vice-diretor e a coordenadora dos serviços de educação especial e apoio educativo. Com

essa organização da liderança, sentiam-se bem informados acerca da educação dos filhos na escola e confortáveis para interagir em reuniões ou de forma particular.

Para finalizar este assunto, considero que, dos cargos e pessoas mencionados sobre a constituição da liderança, duas se destacam entre as professoras pela liderança exercida no trabalho desenvolvido nas escolas do Agrupamento: a diretora (Anita) e a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo (Caetana).

Saliento também que a liderança foi um dos objetos de análise da Avaliação Externa, sendo o trabalho considerado pelos avaliadores como “muito bom” (Ribeiro, Fernandes, & Pacheco, 2009). Inclusive, um dos pontos fortes citado no relatório foi atribuído às lideranças exercidas pelos órgãos de gestão e estruturas de coordenação e supervisão pedagógicas, as quais evidenciaram uma forte liderança, com um claro sentido de unidade e de identificação com os princípios do Projeto Educativo do Agrupamento (Ribeiro, Fernandes, & Pacheco, 2009). Especificamente sobre o órgão diretivo, os avaliadores consideraram que potencializava as energias dos diferentes elementos do Agrupamento, pressupondo a iniciativa, o envolvimento e a cooperação de todos os profissionais (Ribeiro, Fernandes, & Pacheco, 2009).

No sentido da iniciativa, do envolvimento e da cooperação, lanço mão das palavras da diretora ao considerar que, para a escola ser uma Escola para Todos, a liderança tem que ter um “conceito de partilha”. O conceito de partilha a que se referiu implica a forma de gerir os recursos humanos e os recursos materiais, entre outras questões determinantes do modo como as pessoas vão atuar na prática.

Os recursos humanos e materiais são considerados na literatura especializada como serviços de apoio de qualidade para a implementação de uma escola inclusiva (Correia, 2017a; Hunter, 1999; Martins, 2012). Com esse ponto de vista, para garantir os recursos humanos e materiais de apoio aos professores e alunos, a equipe diretiva buscou estratégias que atendessem da melhor forma possível às solicitações do corpo docente no atendimento aos alunos com NEE.

Em relação aos recursos materiais, conferiu iniciativa e liberdade aos professores para usarem os existentes nas escolas, sem que tivessem que pedir autorização à direção. Assim, não se colocavam limitações para a criação de recursos didáticos.

Quanto aos recursos humanos, a equipe diretiva administrou-os de diversas maneiras. Uma forma foi buscar parcerias com outras instituições para a disponibilização dos recursos especializados dos Serviços de Educação Especial, pois havia o entendimento, por parte da liderança, de que a inclusão bem-sucedida requeria serviços de apoio aos professores e aos

alunos com NEE (Bargerhuff, 2001). Alguns participantes consideraram que os alunos com NEE eram uma prioridade para a liderança, pois a equipe diretiva esteve sempre atenta aos problemas relativos aos recursos humanos e aos recursos materiais, propondo alternativas para minimizá-los e, inclusive, suprimi-los.

Segundo vários autores, a liderança – neste caso, destaco a equipe diretiva – é um dos elementos principais para a implementação de uma filosofia de escola inclusiva (Bargerhuff, 2001;Correia, 2008c, 2008e, 2010, 2017a; Hunter, 1999; Martins, 2012; Passarudo, Carvalho, & Panaças, 2015). Nesse sentido, faço referência ao entendimento de Correia (2008e) do papel da liderança: “um papel crucial quanto ao envolvimento e partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional da escola no que concerne à planificação e à consecução dos objectivos que levam ao sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos” (p. 33).

Tendo como referência a citação supracitada, analiso a relação dos pais com a diretora, ou seja, o desconhecimento da pessoa que estava no cargo da direção do Agrupamento, e a inclusão de docentes e não docentes na composição do que vinha a ser a liderança. Para os pais,o envolvimento e a partilha com os professores de turma suprimiram qualquer outra necessidade de diálogo sobre a educação dos filhos, o que pode ter decorrido das responsabilidades partilhadas pela liderança com o corpo educacional da escola, envolvendo, inclusive, os não docentes.

Nessa perspectiva de a liderança ser constituída por uma equipe coordenada por um órgão diretivoque apresenta um conceito de partilha em sua organização, os participantes identificaram algumas características do perfil da diretora e das atribuições da liderança, a seguir destacadas:

- Ser uma boa líder; uma pessoa com conhecimento e capaz de gerir conflitos; compreensiva, comunicativa, sensível, exigente e amiga.
- Orientar o processo e resolver os assuntos pedagógicos de forma colaborativa e partilhada com a comunidade escolar.
- Estar sempre atenta às dificuldades do Agrupamento e disposta a ajudar, dando segurança ao trabalho do professor.
- Ter os mesmos conceitos e princípios, colaborando com o corpo docente na resolução dos problemas identificados com os alunos e encarregados de educação.
- Ser receptiva a todo e a qualquer problema, muitas vezes, difíceis de serem resolvidos.

- Colaborar para os professores sentirem-se participativos e respeitados em suas opiniões no processo educacional, inclusive os professores que trabalhavam nas escolas satélites.
- Ter como prioridade o projeto Escola para Todos e a implementação do MAD, tornando eficaz o Projeto Educativo do Agrupamento, incluindo os alunos com NEE.

A diretora foi reconhecida pelos participantes como alguém com qualidades pessoais importantes para a organização da gestão das escolas do Agrupamento, portanto, com características que contribuíam para o êxito do Projeto Escola para Todos. Ademais, conforme se evidenciou na síntese supracitada, havia no Agrupamento a cultura compartilhada da inclusão: “todos na escola são responsáveis pela educação de cada aluno” (Burrello & Lashley, 1992, citados por Sage, 1999, p. 133). Os participantes perceberam claramente o envolvimento e a partilha de responsabilidades da liderança – neste caso, da diretora – com o corpo docente, discente e pais/encarregados de educação, no concernente à operacionalização do MAD para tornar eficaz o Projeto Educativo do Agrupamento.

No entanto, quanto à mudança na organização de agrupamento para mega-agrupamento, a diretora acreditava que alteraria completamente o perfil de gestão da liderança, não sendo positiva tal situação para o Projeto Escola para Todos e para a operacionalização do MAD. Isso porque a cultura de proximidade de todos com os alunos sofreria modificação devido ao aumento significativo do número de alunos das escolas.

Desse modo, o mega-agrupamento poderia mudar o perfil da liderança. A diretora, inclusive, considerou que a liberdade que o professor tinha com a direção e no espaço escolar provavelmente não seria a mesma. Eram mudanças que estavam por acontecer e que colocariam em causa a dinâmica do trabalho no Agrupamento no que se referia à implementação do Projeto Escola para Todos e, conseqüentemente, do MAD.

Os seguintes aspectos foram percebidos pelos participantes no papel da liderança na implementação do Projeto Escola para Todos: as NEE eram uma prioridade para a liderança, pelas ações de formação na área da Educação Especial e pela exigência na organização pedagógica do professor em relação aos alunos; alocação de tempo ao corpo docente para planejamento ao aluno com NEE; equipe que planifica estratégias educacionais e apoia o aluno com NEE.

As ações de formação na área da Educação Especial foram consideradas uma prioridade para a liderança, uma vez que ocorreram de forma intensiva e foram creditadas a todos os professores, independentemente da área de atuação. Sobre as ações de formação contínua, consta no Decreto-Lei

n.º 139-A/90, de 28 de abril, no artigo 82º, que a formação aos professores deverá ter ligação com a matéria curricular lecionada e poderá ter relação com as necessidades de funcionamento da escola, definidas no respectivo projeto educativo ou plano de atividades. No caso do Agrupamento, a formação contínua na área da Educação Especial, na época em que foi oferecida, atendeu a uma necessidade de funcionamento para a implementação do MAD, foi definida no Projeto Educativo e creditada a todos os professores.

Para a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, essa atitude da liderança e dos professores do Agrupamento demonstrou que o corpo docente estava sensibilizado para as questões da inclusão dos alunos com NEE. Justifico tal percepção pelo fato de a formação contínua não incidir exclusivamente sobre conteúdos de natureza científico-didática ligados à matéria curricular lecionada pelo professor. Esse seria um diferencial em relação a outros agrupamentos de escolas, que não creditavam a formação fora da área curricular de docência do professor.

Com base em alguns autores, entendo que, com o movimento da inclusão, houve uma aproximação entre a educação especial e a educação regular, havendo também a necessidade de se abandonar a separação dos sistemas de ensino – especial e regular (Correia, 2008a, 2010, 2012; Mendes, Almeida, & Toyoda, 2011; Tonini, Martins, & Costas, 2011). Com essa redefinição dos sistemas de ensino, decorrente principalmente da inserção de alunos com NEE nas classes regulares, os cursos de formação de professores também tiveram que ser redefinidos, sendo proposta uma integração de conhecimentos provenientes de ambos os sistemas (Sánchez, Abellán, & Frutos, 2011).

Os cursos de formação inicial, formação especializada e formação contínua/em contexto começaram, então, a ser redefinidos, sendo indicado pela literatura que os professores tivessem, no seu percurso formativo, uma preparação prévia para a inclusão de alunos com NEE no sistema regular de ensino (Correia, 2017a; Nielsen, 1999). Além disso, para que de fato se abandone a separação dos sistemas de ensino, a inclusão não deve ser resumida em uma nova abordagem para o ensino e aprendizagem aos alunos com NEE, pois se entende que a escola inclusiva é uma filosofia que leva a uma transformação completa e sistêmica das escolas (Bargerhuff, 2001).

A respeito da preparação prévia, com a implementação do MAD, foi facultada aos professores uma formação em contexto, e, no decurso dos anos letivos, ações de formação foram-lhes proporcionadas para que respondessem às NEE dos alunos com práticas educativas eficazes, havendo, para esse efeito, exigência na organização pedagógica dos professores por parte da liderança. Para a diretora e alguns profissionais da equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, os professores aprenderam muito com as formações, o que pôde ser observado nas mudanças de

atitudes em relação à organização pedagógica e no trabalho desenvolvido de forma colaborativa por grande parte dos professores.

Sobre a exigência na organização pedagógica dos professores, houve o reconhecimento, por parte de alguns participantes, do papel e do apoio da liderança na organização do trabalho planejado aos alunos com NEE e, inclusive, junto à equipe que planificava estratégias educacionais e apoiava o aluno com NEE, considerando serem os profissionais que constituíam os Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, os professores de turma e a equipe da liderança, neste caso, o conselho pedagógico. A seguir, apresento uma síntese dos principais motivos que sustentam essa percepção sobre a liderança do Agrupamento:

- Liberdade conferida aos professores de educação especial para administrarem seu tempo e forma de trabalho conforme a necessidade que se apresentasse com o aluno e de maneira colaborativa com os professores de turma.
- Sistematizações das reuniões do conselho pedagógico ocorridas durante o ano letivo (no mínimo, três vezes ao ano) para tratar especialmente das questões relacionadas aos alunos com NEE.

A liberdade conferida aos professores de educação especial no atendimento aos alunos com NEE, aos professores de turma e aos pais/encarregados de educação condiz com a proposta da liderança partilhada, referida pela diretora ao explicar a sua forma de gestão das escolas, que considerava ser descentralizada quanto às responsabilidades para outros setores da escola e para outras pessoas, dando-lhes autonomia para gerirem o trabalho diário com os alunos. Essa atitude da liderança está em conformidade com o que Ainscow (1997) afirma ser determinante para as escolas inclusivas: “a capacidade dos professores ajustarem as suas práticas à luz do *feedback* que recebem dos seus alunos”(p.24). Ainscow (1997) entende que, para que isso seja possível, os professores devem ter autonomia suficiente para ajustar o planejamento de acordo com a singularidade apresentada pelo aluno em contexto educativo.

Portanto, com o objetivo de atender o mais precocemente às NEE dos alunos e dar apoio ao professor de turma, a equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo tinham autonomia para tomar decisões imediatas, com o propósito de ajustar suas práticas segundo a singularidade de cada situação identificada. Para a professora de educação especial, a autonomia e o poder de iniciativa para a determinação do trabalho diário realizado com os alunos, com os professores de turma e com

os pais/encarregados de educação refletiam a conquista feita com ética e colaboração dos profissionais dos Serviços de Educação Especial junto à equipe diretiva e aos professores de turma.

Nesse sentido, vale trazer o posicionamento de Ainscow (1997) ao considerar que, para os professores terem autonomia para improvisar e alterar seu planejamento na busca de respostas educativas adequadas para os alunos, é necessário assegurar uma dinâmica de trabalho bem coordenada e cooperativa que lhes ofereça a confiança de que precisam. Esse seria o caso dos professores das escolas do Agrupamento, pois a autonomia para os professores de educação especial também implicava a responsabilidade de dar um retorno à coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo e/ou à diretora do Agrupamento sobre o trabalho realizado.

Além disso, a equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo semanalmente reunia-se para transmitir as informações e definir os encaminhamentos dos alunos observados no contexto da sala de aula e atendidos pelo próprio serviço. Portanto, conforme se evidencia na análise das narrativas dos participantes, o trabalho organizou-se de modo bem coordenado e colaborativo; inclusive, nas reuniões semanais, era disponibilizado pela liderança um tempo aos professores para a planificação das atividades pedagógicas aos alunos atendidos por aquele serviço.

No que se refere aos professores dos ciclos, o trabalho foi igualmente considerado bem coordenado e colaborativo. As reuniões do conselho pedagógico foram percebidas como uma das formas de apoio por parte da liderança à equipe que planifica estratégias educacionais e apoia o aluno com NEE, pelas seguintes razões:

- Os professores analisavam e discutiam os problemas de aprendizagem dos alunos e os devidos encaminhamentos, desde o pré-escolar até o último ano de escolaridade, tendo conhecimentos gerais sobre os alunos do Agrupamento.
- Discutiam-se os conteúdos trabalhados pelos colegas professores de turma e os problemas que estavam a sentir com alguns alunos.
- Os professores tinham a informação de quantos alunos com NEE estavam sinalizados e o que estava a ser trabalhado com eles no contexto da sala de aula; também sabiam quais os alunos que ainda não tinham sido referenciados para os Serviços de Educação Especial, mas dos quais já se tinha conhecimento.
- As decisões eram registradas em atas e constavam nos processos dos alunos, tais como: a referência para os Serviços de Educação Especial e as decisões sobre as estratégias, os objetivos e as planificações em cada disciplina para o aluno com NEE.

Segundo Schaffner e Buswell (1999), um plano efetivo de apoio à escola inclusiva deve oportunizar aos professores a possibilidade de reunirem-se para tratar de questões comuns e ajudar uns aos outros no desenvolvimento criativo de novas estratégias aos alunos com NEE. A consideração dos referidos autores é identificada nas escolas do Agrupamento em estudo pelas razões acima referidas e pela forma como a alocação do tempo foi realizada pela liderança aos professores para trabalho e planificação das atividades pedagógicas aos alunos com e sem NEE.

De acordo com a diretora, a alocação do tempo estava prevista em lei, havendo horas letivas e horas não letivas. A lei mencionada pela diretora foi o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, que, no seu artigo 76º, diz que o *horário semanal dos docentes a ser cumprido em cinco dias de trabalho integra uma componente letiva e uma componente não letiva*; no artigo 77º, a componente letiva é definida em 25 horas semanais para o pessoal docente da educação pré-escolar e do 1.º CEB, e a da educação especial é de 22 horas semanais. Por sua vez, o artigo 82º refere que a componente não letiva *abrange a realização de trabalho individual* (por exemplo, preparação das aulas) *e a prestação do trabalho no estabelecimento de educação ou de ensino* (por exemplo, formação contínua e participação em reuniões de natureza pedagógica).

No caso específico do Agrupamento, as horas não letivas mencionadas pelas professoras foram destinadas a várias formas de trabalho previstas no Decreto-Lei n.º 139-A/90, no entanto, destaco as horas de trabalho dedicadas ao planeamento e à participação em reuniões pedagógicas (anuais, mensais e/ou semanais), as quais proporcionavam, segundo os participantes, oportunidades para a elaboração das planificações de forma colaborativa entre os professores dos ciclos e dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, conforme segue:

- Nas reuniões anuais, o planeamento era feito em equipe, havendo uma interligação entre todos os professores, inclusive das escolas satélites, o que possibilitava uma partilha de ideias e sugestões de atividades a serem feitas com os alunos, vindo a colaborar com o trabalho e a retirar um pouco a preocupação do professor diante da sobrecarga de tarefas.
- Nas reuniões mensais, os professores dos ciclos podiam planificar em conjunto, com atenção aos alunos com NEE, havendo partilha de ideias. Com os professores do pré-escolar, havia reuniões mensais em que eram sensibilizados para abordar assuntos da área.

Administrar o tempo para que a colaboração ocorresse entre os membros da equipe que planifica estratégias educacionais e apoia o aluno com NEE é tido como uma contribuição importante do diretor de escolas com projetos educativos de inclusão. Portanto, deveria ser dada prioridade à alocação de um tempo no horário diário e semanal para que o professor pudesse cuidar da planificação e participar de reuniões com as pessoas que partilhavam as responsabilidades dos processos educativos dos alunos (Ainscow, 1997; Conderman, Bresnahan, & Pedersen, 2009; Sage, 1999).

Entretanto, segundo alguns participantes, o tempo disponibilizado aos professores que estava previsto em lei e que foi flexibilizado dentro do possível pela liderança deixou de ser adequado para alguns professores diante das demandas curriculares, burocráticas e do próprio processo de inclusão, que exigiu do corpo docente outra organização pedagógica para o atendimento à diversidade educacional e sociocultural dos alunos no contexto da sala de aula. Porém, as reuniões anuais, mensais e semanais foram consideradas como estratégias de colaboração positivas para a organização do trabalho do professor e da equipe que planificava estratégias educacionais e apoiava o aluno com NEE. Isso por haver muitas trocas de informações e de conhecimentos, sendo fundamental para as decisões relativas aos encaminhamentos em termos de locais e profissionais especializados, pois, como já referido, no Agrupamento só havia o trabalho especializado na área da Educação Especial.

Portanto, na organização das escolas onde há um movimento de se trabalhar de forma mais inclusiva, existe um compromisso com a planificação realizada colaborativamente (Ainscow, 1997; Sanches & Teodoro, 2007). No caso do Agrupamento, essa organização foi evidenciada, vindo a confirmar o compromisso da liderança na implementação do Projeto Escola para Todos.

Em síntese, nesta dimensão, designada “Projeto Escola para Todos”, observo que este projecto reconhece e aprecia a diversidade, estabelece uma parceria com uma entidade de ensino superior, aceita os desafios como obstáculos a vencer e concretiza uma equipa de liderança que privilegia a construção de uma comunidade educativa de, e para, todos. No prosseguimento da apresentação e discussão dos resultados, passo para a segunda dimensão de análise, designada “Implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade”

Apresentação e discussão dos resultados relativos à dimensão Implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade

Para a apresentação e discussão dos resultados foram definidas as seguintes categorias:

5. Envolve toda a comunidade educativa de, e para, todos;
6. Atendimento aos alunos com dislexia tem particularidades;
7. A implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade beneficia todos.

A seguir, apresento os resultados para as três categorias que compõem essa segunda dimensão de análise.

5. Envolve toda a comunidade educativa de, e para, todos

Nesta categoria, identifiquei as cinco seguintes subcategorias:

- 5.1. Implementação de relações de interação baseadas na colaboração, ajuda a encontrar soluções eficazes;
- 5.2. Insuficiência de professores de apoio e de professores de educação especial traz consequências negativas para todos;
- 5.3. Colaboração constante entre professores de apoio, coordenador de educação especial, professores de educação especial, profissionais da psicologia, da terapia e da medicina e professores de turma;
- 5.4. Encaminhamento e formalização de um diagnóstico pode ser um processo demorado;
- 5.5. Desenvolvimento de práticas relacionais e participativas para com as famílias.

Primeiro apresento os resultados relativos a cada uma destas cinco subcategorias separadamente, embora na prática, se entrecruzem, como poderá ser observado no decorrer desta apresentação, e depois a síntese e discussão dos resultados da categoria à luz da teoria e dos resultados de investigação.

5.1. Implementação de relações de interação baseadas na colaboração, ajuda a encontrar soluções eficazes. Os profissionais que os participantes consideraram interagir no apoio aos alunos com NEE foram: os profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo do Agrupamento; os professores da classe regular; os psicólogos, os terapeutas da fala e os médicos

especialistas. No entanto, entre os participantes, há semelhanças e diferenças na questão do profissional com quem estabeleceram mais interação e também nas formas de colaboração.

Começo com a percepção de Manuela (professora do 1.º CEB), que considerou ter interagido com a Joaquina (professora de educação especial) pouco tempo antes, devido ao apoio prestado a uma aluna. Segundo Manuela, o apoio prestado por Joaquina ocorreu diariamente e por períodos da manhã ou da tarde, havendo entre elas “uma troca muito grande de experiências” (p.4). As trocas de experiências ocorreram de diversas maneiras; por exemplo, mediante trabalhos que Joaquina pesquisou e levou a Manuela para ver se davam resultados com a aluna, além de sugestões de trabalho com o aluno Bento. Portanto, Joaquina não só planejava atividades para a aluna que estava a apoiar diretamente, como também sugeria atividades para trabalho com o aluno Bento e com outros alunos da turma de Manuela que apresentavam algum tipo de problema de aprendizagem. Quando necessário, Joaquina intervinha diretamente com eles, pois conhecia todos os alunos e o funcionamento da turma.

Desse modo, do ponto de vista de Manuela, havia “uma partilha muito grande, um relacionamento muito intenso” (p.4), complementado por características pessoais de Joaquina, que teriam o efeito de acalmar Manuela: “ela é uma pessoa muito calma, e eu sou uma pessoa muito estressada” (p.4). A professora Manuela percebeu que determinadas características pessoais de Joaquina eram favoráveis para a colaboração entre elas, vindo a contribuir no apoio aos alunos com NEE.

Em relação aos alunos com dislexia, Manuela sentiu necessidade de interagir especialmente com Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo), para que ela partilhasse seus conhecimentos, tais como: “sugestões, maneira de trabalhar com aquele aluno, experimentar de uma maneira, de outra” (p.5). Assim, a interação com Caetana ocorreu na partilha de conhecimentos sobre a dislexia e nas sugestões de como trabalhar com o aluno no contexto da sala de aula.

Manuela, ao referir-se ao trabalho de Joaquina e de Caetana, considerou que a colaboração era “plena e eficaz, porque, se alguma coisa não correr bem, tem-se, pelo menos, a noção de que tudo é feito de ambas as partes, tanto do professor quanto da coordenação, (...) no sentido de que haja efeitos positivos no trabalho” (p.5). Inclusive, Manuela comentou sobre sua dificuldade, insegurança e nervosismo “em dar as más notícias” (p.7), ou seja, em partilhar sozinha os conhecimentos sobre os problemas de aprendizagem dos alunos aos pais/encarregados de educação, vindo a solicitar a colaboração de Caetana e Joaquina também nessas situações.

Em relação à interação e à colaboração com os profissionais externos, Manuela disse não ter de fato uma interação, havendo, até o momento, o envio de relatórios comportamentais de determinados alunos, mas ainda sem retorno – no caso, com um pedopsiquiatra e um médico de família. Já com uma psicóloga que estava a avaliar uma aluna, Manuela disse que havia partilha e retorno de informações.

Mariana (professora do 1.º CEB) também respondeu que estabeleceu uma maior interação com a equipe de Educação Especial e Apoio Educativo, nomeadamente com Quitéria, com Caetana e com outras colegas do 1.º CEB que trabalharam no Agrupamento, lembrando-se de duas ou três com as quais houve muita partilha dentro e/ou fora da sala de aula. Com Quitéria (professora do apoio educativo), contou que a colaboração ocorreu quando ela interagiu diretamente na sua sala de aula, sugerindo-lhe atividades para serem feitas com os alunos, as quais, segundo pôde perceber, “até dão resultados” (p.10). Com Caetana, disse ter ocorrido de duas formas: informal e formal. Mariana explicou como era a colaboração informal: “em qualquer altura que eu sinta uma dificuldade, falo com a professora Caetana, e pronto, a gente sente um pouco mais de segurança” (p.12). Já a colaboração formal estava ligada ao processo de avaliação; segundo Mariana: “temos sempre tudo. Se alguma vez me esqueço de alguma coisa: ‘Professora Caetana, então, e agora? O que eu faço?’ ‘Agora faz isto’” (p.13). A avaliação à que se referiu foi exemplificada com a história compreensiva, pois, quando teve alguma dificuldade, solicitou ajuda a Caetana, que sempre colaborou com ela.

Ainda sobre colaboração, especificamente com Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) e com Garibaldi (psicólogo), Mariana disse que houve interesse desses profissionais em conversar com ela sobre o atendimento do aluno Estevão, dado que estava a ser avaliado por Garibaldi. Mariana frisou: “é melhor do que trocar relatórios e perceber. Penso que conversar um pouco, acho que é muito importante” (p.13). Desse tipo de interação com o psicólogo é que Mariana disse sentir falta, argumentando: “para podermos falar abertamente, claramente, o que não conseguimos sempre através de um documento, de um papel, de um relatório” (p.14). A colaboração de Caetana nas reuniões foi considerada muito importante por Mariana, que disse não ter tanto conhecimento. Por isso, sempre haverá “outras perguntas a fazer, mais dirigidas a dificuldades mais específicas; acho que poderá esclarecer melhor e depois tentar também esclarecer a mim e dar algumas estratégias” (p.14).

Mariana disse ter interagido com uma psicóloga que estava a acompanhar uma aluna e que se reuniu com ela no ano letivo anterior: “trocamos algumas ideias, e posteriormente ela enviou-me um relatório sobre a problemática da aluna” (p.13). Essa foi a colaboração, por meio da troca de opiniões

e envio de relatório. No entanto, Mariana achava que a colaboração com os psicólogos poderia ser mais presencial e, conseqüentemente, mais próxima.

Perpétua, como as outras professoras do 1.º CEB, disse interagir com “a coordenadora do ensino especial, com as professoras especializadas do ensino especial que fazem parte da equipa” (p.7). Também disse interagir com os psicólogos e terapeutas que acompanhavam as crianças, havendo interação por meio de “encontros com eles, ou telefonemas, ou via escrita, *e-mails*” (p.7). Considerou estabelecer regularmente mais interação com as professoras dos Serviços de Educação Especial, acrescentando que também teve colaboração dos professores do mesmo ano de escolaridade, havendo “troca de experiências, troca de materiais, troca de conhecimentos” (p.7). Disse que, para dar apoio aos alunos com NEE, também realizou pesquisa na internet e fez leituras.

Perpétua nomeou diferentes formas de colaboração com os professores de educação especial que considerava positivas, tais como:

Tentar nos ajudar a resolver os problemas; a diagnosticar as situações; a encaminhar as situações para técnicos, para médicos de família, para consultas de desenvolvimento; a elaboração das histórias compreensivas, quando é o caso; a formalização dos planos de recuperação, dos PEIs; e todo o processo burocrático e pedagógico. (p.11)

Sobre a interação com o professor da classe regular, Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) apresentou uma percepção muito semelhante à das professoras do 1.º CEB, considerando existir colaboração desde o princípio e fazendo referência aos passos do modelo ao dizer que, “em cada passo do modelo, existe imensa colaboração, imensa troca de ideias, imensa troca de informação. Existem muitas reuniões, existe muita troca de saber, troca de conhecimentos e trocas e ajudas dos materiais” (p.20).

Os materiais referidos por Caetana eram modelos de relatório, de fichas de avaliação, entre outros documentos, na forma impressa ou digital para que os professores pudessem “fazer as observações e os registos de comportamentos. Eles fazem imensos registos” (p.21). Para os professores chegarem a esse nível de “imensos registos”, Caetana deixou à disposição os modelos de tudo que considerava importante, tais como: modelos de registos de comportamentos, modelos de histórias compreensivas, modelos de cada relatório, modelos do programa educativo individual. Tal atitude foi, segundo Caetana, “para eles irem recolhendo elementos, saberem o que era importante” (p.21).

Esses modelos ficaram disponíveis na sala dos professores para todos consultarem e aprenderem os passos do MAD; os modelos em suporte informático foram disponibilizados na

plataforma do Agrupamento para que todos tivessem acesso e pudessem buscá-los em qualquer situação. Caetana considerou que, com esse procedimento, “todos sabem o que fazer. Isto não é fácil, isso dá muito trabalho. Mas em oito anos conseguimos chegar aqui. É muito, muito bom” (p.21). Caetana compreendia a dificuldade que os professores, de uma forma geral, tiveram no início da implementação do MAD, tendo a percepção de que “eles choraram muito, choraram mesmo, de chorar com lágrimas, porque eles não sabiam, não faziam ideia, e eu não podia proporcionar formação e informação no momento” (p.21).

A estratégia de disponibilizar aos professores os materiais referentes aos passos do modelo em suporte de papel e informatizado, aliada à atitude de colaboração entre professores de educação especial, professores do apoio educativo e professores do ensino regular, possibilitou o conhecimento e a implementação do MAD, favorecendo um modo de interagir que possibilitasse o apoio e a partilha de conhecimentos. Por exemplo, Joana e Mariana (professoras do 1.º CEB) relataram que a colaboração com as professoras de educação especial ocorreu em diversos momentos, pois essas profissionais estavam diariamente nas escolas do Agrupamento. Joana descreveu a colaboração com as professoras de educação especial:

Em qualquer altura, portanto, que eu sinta algum problema ou que precise de alguma ajuda, e até nos corredores. Até aqui, é muito fácil, porque as pessoas estão aqui a tomar café, eu precisava que me visse um aluno, precisava de uma sugestão. Em qualquer sítio, é preciso que haja uma reunião. Falo com a colega, e ela geralmente dá sempre alguma sugestão ou procura a dar; no dia seguinte, já me diz alguma coisa. É fácil, é fácil porque estão aqui. A equipa está aqui todos os dias e todas as horas e tem disponibilidade. (p.6)

Portanto, Joana recorre às professoras de educação especial: “sempre que haja qualquer problema, qualquer questão, um método, nós chegamos junto delas, e elas apoiam-nos. Não temos problema nenhum com a equipa” (p.5).

Joana também teve interação com o psicólogo, pois solicitou avaliações psicológicas de alguns alunos. Outro profissional com quem Joana teve contato, mas de forma indireta, foi um médico de família, não havendo um diálogo direto entre os dois, e o retorno da avaliação foi feito por um relatório enviado diretamente à professora, o que Joana viu como suficiente, não sentindo necessidade de interagir diretamente com o profissional. Para Joana, a colaboração é sempre positiva, “porque sempre que se pede a colaboração, é-nos dada, da melhor maneira, ajuda para o que pretendemos” (p.6).

Ana, como as demais professoras do 1.º CEB, também considerou que as profissionais com quem regularmente estabelecia mais interação eram as professoras de educação especial, designando-

as da seguinte forma: “a Joaquina, que está conosco. Com a coordenadora, Caetana, sempre à frente de tudo. Caetana, coitada, é a segurança de tudo. E são estes profissionais basicamente. Ah, e depois os doutores, médicos especialistas” (p.13). Portanto, Ana mencionou as professoras de educação especial como as profissionais com quem mais interagiu e, com menor frequência, os médicos especialistas.

Sobre a interação com Caetana, Ana considerou que ela “está na sede, mas também está aqui” (p.15), explicando o modo como Caetana colaborou, ou seja, por meio do trabalho em equipe com Joaquina, que “transmite as preocupações que tem Caetana” (p.15). Joaquina (professora de educação especial) transmitia as preocupações de Ana com os alunos a Caetana, que estava na escola sede; em equipe, tentavam colaborar na resolução dos problemas. Mesmo trabalhando na escola sede, Caetana até a escola satélite de Ana: “é só ter uma ‘pulguinha’, e Caetana passa por aqui” (p.15).

Ana também teve contato com os médicos, em função de ter um aluno com síndrome de Asperger; portanto, quando necessário, esteve em contato com a médica do aluno, que trabalhava em um hospital. A interação com os médicos especialistas ocorreu quando foi solicitada pela professora. De acordo com Ana, o processo de colaboração ocorreu da seguinte forma:

Normalmente, nós mandamos os relatórios pedagógicos, e eles estudam estes relatórios de comportamentos dos meninos, reajustes daquilo que nós já fizemos. Estudam, pegam os meninos, levam as famílias também para ver o clima familiar, para ver como é que está, é a base de tudo, não é? Depois, mandam-nos para nós a resposta. Normalmente, os relatórios, as conclusões. (p.13)

Ana respondeu à questão sobre a colaboração com os médicos especialistas da seguinte forma: a forma de interagir com esses profissionais foi por meio do contato telefônico e por *e-mail*. No entanto, fez uma observação ao dizer que os profissionais não conheciam as etapas do MAD. Para Caetana, alguns profissionais tinham conhecimento do modelo e os que não o conheciam não percebiam isso como algo que impedisse a colaboração. Para ela, “para que esses profissionais colaborem conosco, eles não têm que ter o conhecimento do modelo, eles são simplesmente profissionais da saúde e da psicologia” (p.27). Desse modo, não ter conhecimento do MAD não impedia que os especialistas clínicos colaborassem com os professores do Agrupamento.

Um aspecto positivo citado por Ana foi a permanência dos profissionais na equipe do Agrupamento, não havendo muitas alterações. Ana observou: “a equipa já se conhece, e é o que agora estou a notar de bom” (p.15). Para ela, havendo muitas mudanças na equipe, “as pessoas acabam por não ganhar raízes e não conhecer bem o meio” (p.15). Assim, o fato de não haver substituições dos profissionais da equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo possibilitou a

continuidade do trabalho no decorrer dos anos letivos, favorecendo a confiança e a colaboração no trabalho realizado com os alunos.

Na percepção de Joaquina (professora de educação especial), por serem os professores pessoas diferentes, havia diferenças no processo de colaboração. Com alguns professores, “já está estabelecida uma grande relação de confiança, e as coisas são facilitadas. Outros, temos que esperar, aguardar algum tempo” (p.13). Com os professores com quem há alguma dificuldade na colaboração, Joaquina disse tomar algum cuidado: “tenho que realmente pensar um bocadinho antes de entrar naquela sala, como é que vou abordar a pessoa” (p.13). No entanto, apesar de haver dificuldade com alguns professores, Joaquina salientou que ninguém rejeitou seu apoio, argumentando: “ninguém diz ‘não entra na minha sala’, nem pensar. Nossa liderança não permitia isso. Mas é trabalho e tem que aceitar. Mas a regra é o contrário, a maioria das pessoas aceita” (p.13).

Sobre o trabalho no Agrupamento, Anita(diretora) considerou três fatores essenciais que contribuíam na sua organização: “a proximidade e a colaboração são o essencial desta organização, nós estamos próximos uns dos outros; o respeito” (p.15). Com atitudes de proximidade, colaboração e respeito, os professores iam superando as dificuldades e, em colaboração, iam realizando seu trabalho da melhor forma possível. Assim, sobre a colaboração da liderança com os professores do ensino regular e com os professores de educação especial e apoio educativo, Anita considerou que existia colaboração e também uma relação de proximidade, e não de hierarquia.

Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) mencionou a colaboração entre as professoras de educação especial, o que considerava muito importante: “porque, se não existe colaboração entre nós, o nosso trabalho também não é bem feito” (p.20). Em seguida, explicou como via a colaboração por área de especialização, exemplificando:

Eu sei que eu sei bastante na área das dificuldades de aprendizagem específicas. Eu sei que sei observar muito bem. Eu sei que uma síndrome a mim raramente me escapa. E eu sei que sei bastante, e as minhas colegas... Eu sei que há uma colega que é muito, muito superior a mim nas questões das consolidações de conhecimentos. Eu sei que a outra colega é muito boa nas questões da linguagem. Eu sei que a outra colega é muito boa na intervenção das crianças com autismo. E, então, eu faço as observações, e criança com autismo fica com aquela colega. Eu faço observação e ajudo a fazer a avaliação, e ela também ajuda, mas ela sabe que eu faço bem e que normalmente não falho, raramente falho, então, existe colaboração entre nós. (p.20)

Em síntese, cada professora de educação especial tem uma área de especialização que entre elas é reconhecida, o que gera a solicitação de colaboração conforme os casos atendidos; para Caetana, isso significa que elas se complementam no trabalho.

Sobre o trabalho em equipe, Caetana esclareceu que, dependendo da problemática de cada aluno, é constituída uma equipe: “desde o primeiro nível do modelo até chegar a nós, todos nós fazemos levantamentos de dados” (p.17). Quando o aluno é encaminhado aos Serviços de Educação Especial, de acordo com Caetana, faz-se “um conhecimento mais exaustivo através de entrevistas à família, através de entrevista aos professores, através de observação do processo do aluno, que é muito importante” (p.17).

Referindo-se à observação do processo de aprendizagem do aluno, Caetana disse registrar em seu caderno tudo o que se passava com a criança, desde o início: “de testes, de fichas, de cópias, de composições, de ditados, de relatórios dos professores, de relatórios de avaliações, de tudo” (p.17). Após esse registro, Caetana disse fazer o cruzamento de todos os dados recolhidos por ela e pelos professores de turma; então, com esse conhecimento, tinha uma noção da problemática do aluno e do profissional a quem deveria ser encaminhado:

Se é emocional, eu encaminho para um psicólogo clínico (...). Se eu imagino que é uma síndrome qualquer, eu prefiro que essa criança vá através do médico de família, se não houver outra possibilidade, ou diretamente para o Instituto²¹ Camélia, se conseguir. E tenho este tipo de parcerias, tenho feito isso, eu trabalho com estes profissionais. Se é na área do autismo, até agora, eu encaminhava para o Hospital Bromélia. Se for desordem por déficit de atenção, eu também, até agora. (p.17).

Em relação à interação com outros profissionais dos serviços de apoio especializados, tais como, os psicólogos, os terapeutas da fala e os médicos especialistas, Caetana esclareceu que a equipe de apoio ao aluno com NEE era constituída segundo a problemática de cada criança. Por exemplo, para os casos de alunos com dislexia, Quitéria (professora do apoio educativo) regularmente estabelecia uma maior interação com o psicólogo, com o terapeuta da fala e com o neurologista, no entanto, havia casos de alunos que estavam em atendimento psiquiátrico ou neurológico.

Caetana afirmou que o conhecimento do aluno era fundamental para saber a quem encaminhar e para onde, pois não havia profissionais no Agrupamento que pudessem realizar um trabalho especializado além da área da Educação Especial. Devido a isso, e conformedito anteriormente, recorreu-se às instituições de cunho público e/ou privado, com as quais, em sua maioria, o Agrupamento instituiu parcerias²², tais como:

- Hospital Público Malmequer, para os serviços de pedopsiquiatria, de psicologia, de psicomotricidade e de terapia da fala.

²¹Para preservar o sigilo, as instituições receberam nomes fictícios de flores.

²²Foi atribuído nomes fictícios as instituições referidas.

- Clínica Privada Cravo (gabinete privado) na cidade da escola sede, para os serviços de psicologia.

- Hospital Margarida, Hospital Jasmin, Instituto Camélia, todos no Porto, e Hospital Bromélia em Coimbra. Para esses hospitais, os alunos eram encaminhados conforme a necessidade de avaliação e intervenção em uma determinada área.

Também foi referido por Caetana e Quitéria (professora do apoio educativo) que, para alguns casos, houve necessidade de interagir com os Serviços de Assistência Social, com a Comissão de Proteção ao Menor e com a equipe da Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV). Segundo Caetana, a Comissão de Proteção ao Menor “tem a ver mais com a criança, negligência com a criança” (p.26). A APAV “tem a ver se existe um agressor mesmo e que a família toda, incluindo a mãe ou o pai, estão a sofrer e não têm forma de escapar, de fugir, não há nada que os proteja a não ser APAV” (p.26). Nessas equipes, segundo Caetana, sempre há um assistente social e um psicólogo que trabalham em colaboração. No trabalho que desenvolvia com as duas equipes, Caetana considerava que a APAV trabalhava muito bem, “em colaboração com toda a gente” (p.26).

Em relação às instituições de cunho público e/ou privado que regularmente colaboravam com o Agrupamento, Caetana ressaltou que, de forma geral, o trabalho funcionou muito bem porque houve colaboração com os técnicos. Sobre o encaminhamento às instituições, fez a ressalva de que ficava a critério dos pais/encarregados de educação decidir para onde ir, ou seja, os professores davam a sugestão, e os pais/encarregados de educação tomavam a decisão.

Uma instituição com a qual Caetana pensava haver uma boa articulação na maioria das vezes era o Hospital Público Malmequer. No entanto, não podia generalizar, pois “há profissionais que não querem simplesmente colaborar com as escolas” (p.17). Caetana argumentou que eles não colaboravam, visto que “não dão resposta e não querem saber. Primeiro, eles deviam vir à escola onde a criança se encontra a fazer as reuniões, mas, mesmo que nós queiramos lá ir, não temos uma boa receção” (p.18). Caetana avaliou que os maiores entraves e problemas eram com os profissionais das equipes do hospital público, que não queriam colaborar; esta, em sua concepção, “seria a instituição que melhor e mais devia colaborar com a escola” (p.18).

Como Caetana conhecia os profissionais que atendiam naquele hospital e, portanto, os que colaboravam ou não, dependendo do tipo de atendimento que a criança necessite, por exemplo, atendimento psicológico, ela disse que tentava “arranjar uma forma, infelizmente, de que aquela criança vá parar nas mãos do psicólogo ou da psicóloga X ou Y, e não de outro psicólogo que não colabora conosco” (p.17).

Dentre os profissionais do Hospital Público Malmequer com quem Caetana interagiu e considerou ter uma boa colaboração, apontou uma psicóloga e uma assistente social que, em conjunto, fizeram um trabalho que Caetana qualificou como excelente, por ter funcionado muito bem com a criança atendida. Além desse motivo, Caetana disse ter boa colaboração da psicóloga, pelas seguintes razões: foi convidada para uma reunião com os avaliadores externos do Agrupamento e ela compareceu; se lhe era pedido para estar em uma equipe, ela fazia o maior esforço para vir; os relatórios estavam prontos a tempo e horas.

Outro aspecto positivo citado por Caetana foi a forma de comunicação com a psicóloga, pois, “se ela tem alguma dúvida, ela telefona-me; se eu tenho dúvidas ou preciso, telefono” (p.18). A avaliação psicológica era feita com base na informação disponibilizada por Caetana, observando que a psicóloga acabava por ter uma boa percepção de qual seria a problemática do aluno no âmbito escolar. Portanto, para Caetana, a assistente social e, especialmente, a psicóloga desse hospital foram as profissionais com quem interagiu de forma mais colaborativa.

Joaquina (professora de educação especial) também fez referência a uma equipe de pediatras do desenvolvimento do Hospital Público Malmequer; por intermédio do médico de família, os alunos normalmente são encaminhados para essa equipe, que faz uma triagem. Se os médicos considerarem necessário, encaminham os alunos para outros serviços internamente no próprio hospital, tais como: de psicologia, de pedopsiquiatria, de psicomotricidade, de terapia da fala. Entretanto, nas circunstâncias daquele momento, Joaquina disse que o processo de encaminhamento poderia demorar alguns meses, pois os profissionais praticamente atendiam a todo o distrito. Aliás, Joaquina enfatizou: “o hospital não tem capacidade para atender todos os meninos, é impossível, é inviável” (p.11). Consequência dessa incapacidade de atendimento a todos os alunos que necessitam é que eles acabam sendo atendidos na Clínica Privada Cravo, localizado na cidade da escola sede do Agrupamento, o que, para Joaquina, não deixa de ser muito mais cômodo, pois os pais/encarregados de educação e os alunos não precisam deslocar-se da cidade.

Na Clínica Privada Cravo, há serviço de psicologia, de terapia da fala, de enfermagem e de neurologia. Mesmo sendo de cunho privado, os serviços podem ser solicitados com a segurança social, esclarecendo Joaquina que, no Agrupamento, “há alunos nossos que estão sendo atendidos aqui e dependem financeiramente, mas também tem casos gratuitos” (p.11). Joaquina explicou que os pais que pagavam haviam atingido os escalões em que tinham que pagar, mesmo muitos não tendo possibilidades para tal. No hospital, era gratuito, não importando a situação financeira da família. Caetana observou sobre os dois psicólogos da clínica privada que colaboravam com o Agrupamento:

“fazem muito trabalho, eu chamaria de trabalho comunitário, porque eles não têm que fazer, eles são privados, mas, quando se trata de casos complicados, eles veem e não cobram sequer” (p.26).

Sobre os profissionais externos, Caetana disse procurar um profissional com quem sabia que poderia haver colaboração, sendo esta a maneira de trabalhar do Agrupamento com todo tipo de profissional. Por exemplo, Caetana aprovava os encaminhamentos das crianças com problemas emocionais para o Hospital Margarida, localizado na cidade do Porto, justificando: “comunicamos muito bem e trabalhamos muito bem” (p.18). Outro estabelecimento que Caetana considerou colaborar muito era o Instituto Camélia, localizado também na cidade do Porto. Inclusive, Caetana disse que, caso necessário, a psicóloga iria à escola sede do Agrupamento.

A interação e a colaboração com os profissionais dos estabelecimentos ocorria de três formas, segundo Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) e Quitéria (professora do apoio educativo): os professores deslocavam-se até os locais de trabalho dos especialistas, e/ou estes profissionais deslocavam-se até a escola sede para falar com a equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo do Agrupamento, ou com a professora titular, ou com a direção; em outras situações, a interação ocorria por contato telefônico e/ou por *e-mail*. Em todas as situações, havia trocas de relatórios escritos sobre os alunos.

Em relação à interação e à colaboração com os profissionais do Hospital Malmequer, Joaquina (professora de educação especial) argumentou: “nós podemos, inclusivamente, acompanhar os alunos. Se quisermos ir com os pais ou até antes. Quando sabemos que os pais têm pouca facilidade em transmitir as coisas, nós acompanhamos” (p.11). O “até antes”, referido por Joaquina, era quando mandavam uma informação ao médico antes da consulta com os pais e alunos. Ela informou que davam uma série de passos para evitar problemas nas consultas médicas; por exemplo: telefonavam para ver se tinha consulta e se os pais e alunos compareceram às consultas, pois, se faltassem, esperariam meses para um novo agendamento, o que Joaquina avaliou como “muito mau. Especialmente, a medicação, porque nós vemos lá miúdos cuja medicação deixa de ser ajustada e nós temos que realmente agir” (p.11).

Quitéria (professora do apoio educativo) considerou que a qualidade da colaboração com um profissional externo ao Agrupamento dependia da sensibilidade e da “necessidade que ele também sente de nos contatar, a nós, professores do ensino regular, que estamos com uma turma, e de saber também como é que, em contexto escolar, a criança reage” (p.5). Com o professor de educação especial, Quitéria julgava existir colaboração com seu trabalho, vindo a ocorrer na planificação, na intervenção e na avaliação: no “conhecimento que se tem do aluno, de todo o processo que se faz para

o aluno ser considerado com NEE” (p.6). Quitéria avaliou o processo de colaboração entre os professores como “altamente positivo” (p.5).

O trabalho realizado com o aluno, segundo Quitéria, a depender do caso, poderia ser ou não uma continuação do trabalho da professora de educação especial. Mesmo que não tivesse uma continuidade, havia conhecimento do processo do aluno, e todos os profissionais envolvidos deveriam estar de acordo, inclusive os pais/encarregados de educação. Por exemplo, a avaliação, Quitéria via como “um conjunto de decisões entre todos”. Portanto, em equipe é que eram tomadas as decisões sobre o caso do aluno; esse procedimento, para Quitéria, era um dos aspectos positivos da colaboração. Outro ponto positivo da colaboração, na opinião de Quitéria, dizia respeito ao conhecimento que os especialistas tinham em uma área específica, por exemplo, na dislexia, que era compartilhado com os professores do ensino regular:

Eu sei que aquele aluno tem uma perturbação na leitura e na escrita, mas, se é uma dislexia ou não é uma dislexia, não tenho informação. Nem na nossa formação inicial em licenciatura, nós temos. Portanto, precisamos, e é indispensável, que alguém nos diga, de fato, se é uma dislexia ou não é uma dislexia e, portanto, que nos dê algumas pistas de trabalho, de estratégias que sejam, que resultem melhor, ou que sejam mais adequadas. (p.5)

Para Quitéria, a colaboração tornou-se mais eficaz quando, além do diagnóstico, os especialistas sugeriram estratégias adequadas para o contexto do aluno em sala de aula, pois, em sua opinião: “às vezes, os próprios profissionais têm outros conhecimentos que nós não temos. Nós vamos pela experiência que temos” (p.5).

Garibaldi (psicólogo) trabalha nessa mesma perspectiva apresentada por Quitéria, ou seja, de que o professor da classe regular deve ter conhecimento das estratégias implementadas em gabinete pelo psicólogo para que seja dada, na medida do possível, continuidade a algumas estratégias em contexto da sala de aula. Ele descreveu a colaboração no Agrupamento como sendo sempre muito satisfatória, havendo um bom relacionamento com os professores dos Serviços de Educação Especial, especialmente com Caetana, e com os professores de turma, conforme os casos dos alunos. Quando ocorreu alguma situação mais difícil com um professor, foi resolvida em reuniões, considerando, desse modo, que a colaboração tinha funcionado bem.

As reuniões, sempre que possível, foram feitas com os três ao mesmo tempo (Garibaldi, Caetana e o professor de turma); quando não foi possível, a comunicação foi feita por contato telefônico ou por *e-mail*. Caetana foi a pessoa com quem Garibaldi teve mais contato, por vê-la como a

“primeira ligação” (p.7), pois era a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo.

A frequência das reuniões com Caetana variou conforme a necessidade, podendo ocorrer, segundo Garibaldi, “duas ou três vezes por semana; às vezes, todos os dias; em outras alturas, de duas em duas semanas, semana a semana. Não havia nada fixo, era conforme a necessidade, conforme fosse necessário. Ou fazer um telefonema, ou vir cá” (p.7). Portanto, os encontros com Caetana realizavam-se conforme a necessidade, e então, com a nova coordenadora que substituiu Caetana, Garibaldi disse que estava a conversar com a professora e que já havia trabalhado com ela anteriormente.

Em relação aos professores dos alunos a quem presta atendimento psicológico, Garibaldi disse ser importante e necessário ter colaboração com eles, apresentando a seguinte argumentação:

Se eu não fizer o trabalho com o professor, na maior parte das vezes, vai-se perder, perde-se o trabalho. Eu posso estar a implementar uma estratégia, e, se o professor não tiver conhecimento e estiver a implementar outra, as coisas não vão funcionar, ou vai-se perder alguma coisa, ou até vai fazer o contrário. (p.7)

Garibaldi mencionou ter tido casos em que foi difícil a colaboração com o professor de turma, mas não no Agrupamento, pois, para ele, “as coisas funcionaram sempre bem. Acho que há um relacionamento bom. Claro que há sempre situações mais difíceis que outras, mas nunca me fechou a porta nenhum professor” (p.7). Um dos motivos que considerou ter contribuído para que a colaboração funcionasse bem era a “abertura para os outros profissionais e, acho que posso dizer, falta de arrogância” (p.9). Garibaldi considerava que sua atitude com os professores, de não se impor, colaborou na relação, porque era da opinião de que, se viesse com arrogância profissional, do tipo “eu é que sou o doutor, eu é que sei o que é que se passa, a escola fecharia as portas, ou receberia o relatório, mas depois não haveria a colaboração que se pretendia” (p.9). Portanto, colocar-se no nível dos outros colegas, professores do Agrupamento, de forma não impositiva, e sim colaborativa, propiciou um bom relacionamento e uma boa colaboração.

A coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, Caetana, também mencionou a colaboração com os dois psicólogos da clínica privada, sendo um deles Garibaldi, dizendo que esses profissionais iam “ao Agrupamento, quase todas as semanas para fazer as reuniões. Ou reuniões com os pais, ou reuniões só com os professores, ou reuniões só conosco, ou reuniões só comigo” (p.18). Conforme Caetana, esses psicólogos foram os profissionais que tiveram uma maior disponibilidade e proximidade com o Agrupamento e que mais colaboraram com os alunos com

dislexia, acrescentando também a psicóloga do Hospital Público Malmequer. Joaquina corroborou a percepção de Caetana, dizendo sobre os especialistas da Clínica Privada Cravo: “eles têm colaborado muito bem conosco” (p.11). Um fator positivo que cooperou para a interação foi, segundo Joaquina, a proximidade do espaço físico, “porque nós precisamos reunir com a psicóloga ou terapeuta da fala, é muito próximo” (p.11). Como a clínica privada fica na mesma cidade, isso contribuiu para a colaboração com os profissionais do Agrupamento. Em casos de dúvidas sobre um determinado aluno, a forma de atendimento sempre foi muito rápida. Joaquina, inclusive, disse: “normalmente, eles vêm à escola, vêm à sede, e nós podemos esclarecer alguma coisa” (p.11).

Sobre a colaboração, Joaquina (professora de educação especial) indicou diferenças na forma e frequência com que ocorria entre os profissionais do Hospital Público Malmequer e da Clínica Privada Cravo. Com os especialistas do Hospital Público Malmequer, Joaquina disse: “há colaboração, só que tem estes trâmites todos. Tem que ir à consulta do desenvolvimento, que demora, enquanto que, no gabinete, as coisas funcionam mais rapidamente” (p.11). Outro aspecto mencionado por Joaquina é que o inverso também aconteceu, ou seja, “às vezes, os terapeutas também querem conversar conosco, ou os psicólogos” (p.11).

Portanto, diante do exposto pelos participantes, as professoras do 1.º CEB estabeleceram uma maior interação com profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo do Agrupamento. Especificamente quanto aos alunos com dislexia, algumas professoras referiram que a interação e a colaboração ocorreram especialmente com Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo), por meio da partilha de conhecimentos sobre a dislexia e sugestões de como trabalhar com o aluno no contexto de sala de aula. As professoras do 1.º CEB ainda disseram interagir e colaborar entre elas próprias e com os outros profissionais externos que colaboraram no atendimento ao aluno. Para algumas professoras, a colaboração com os psicólogos poderia ser mais presencial e, conseqüentemente, mais próxima.

Os profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo consideraram regularmente estabelecer mais interação com a própria equipe desses serviços do Agrupamento, com os professores de turma e com os especialistas em psicologia da clínica privada, sobretudo, com um psicólogo, no caso, com Garibaldi, que faz parte desta investigação, e com os profissionais de outras instituições que colaboraram conforme as situações que se apresentavam com os alunos e professores. Para os casos de alunos com dislexia, os participantes disseram interagir com os psicólogos, os terapeutas da fala e com os neurologistas.

5.2. Insuficiência de professores de apoio e de professores de educação especial

traz consequências negativas para todos: Sobre os recursos humanos, de uma maneira geral, os participantes referiram não haver um número suficiente de professores de educação especial, de professores do apoio educativo e de psicólogos. Isso foi visto como algo negativo por comprometer o trabalho com os alunos com NEE, uma vez que nem todos que necessitaram foram atendidos por esses profissionais. Assim, devido à insuficiência de recursos humanos, Perpétua (professora do 1.º CEB) considerou que algumas prioridades nos atendimentos foram feitas, nem sempre benéficas aos alunos com NEE.

Joana (professora do 1.º CEB) afirmou que o maior problema do Agrupamento estava na falta de professores de apoio educativo para trabalhar mais tempo com os alunos de forma individualizada, pois, por mais que se tentasse dar um ensino individualizado em sala de aula para o aluno, havia necessidade de mais trabalho individualizado pelo professor de apoio. No entanto, Joana tinha consciência de que o problema da falta de professores para apoio era do país, nomeadamente do Ministério da Educação, que não colocava professores naquela função. Mariana (professora do 1.º CEB) igualmente apontou: “os professores de apoio para o número de alunos são insuficientes neste momento, e nós cada vez temos alunos com mais dificuldades, parecendo que não, mas temos” (p.11).

A ênfase na insuficiência dos recursos humanos pelas professoras do 1.º CEB foi atribuída ao professor do apoio educativo, pela função que assumia na primeira etapa do MAD junto ao aluno com problemas de aprendizagem, e ao professor de turma, conforme se pode observar no depoimento de Mariana:

Se nós conseguirmos que eles superem as dificuldades nesse apoio educativo, já não passarão ao outro tipo de apoio do ensino especial. Portanto, já deveria ser o antes, o prevenir, para não chegarmos depois à outra fase. Se investirmos mais na primeira, pode ser que a gente consiga sem passar a outra. (p.12)

De acordo com Mariana (professora do 1.º CEB), é importante a colaboração do professor do apoio educativo já na primeira fase do MAD, para que o aluno não seja referenciado aos Serviços de Educação Especial. Mariana julgou que era um pouco insuficiente o apoio da forma como estava ocorrendo, especialmente o apoio educativo prestado por Quitéria, argumentando: “se falta alguém, a colega tem que substituir. Portanto, passa semanas em que a criança não pode ter o apoio porque, se a colega que está no apoio está a substituir, a criança, essa semana, ficou sem o apoio” (p.11).

Devido a essa realidade, Mariana era da opinião de que a colega que estava nesse serviço deveria estar todos os dias no apoio para atender os alunos, e não para substituir os colegas que faltaram ao trabalho por algum motivo. Mariana foi incisiva quanto às consequências dessas substituições: “se forem contabilizados no final do ano, haverá muitos dias em que a criança de fato não teve apoio. Não teve porque não houve recursos humanos para fazer esse mesmo apoio” (p.11). Essa seria, então, uma consequência negativa para o aluno com possíveis NEE, devido à insuficiência de recursos humanos para o apoio educativo.

Outra insuficiência de recursos humanos foi atribuída aos professores de educação especial. Segundo Ana (professora do 1.º CEB), por não haver o número suficiente de profissionais nessa área para responder às atribuições que lhes competiam, isso acabava por interferir na disponibilidade deles para o atendimento de todas as escolas pertencentes ao Agrupamento. Contudo, mesmo salientando “a falta de tempo que eles têm” (p.13), reconheceu que Joaquina (professora de educação especial) conseguia fazer muito “pela boa vontade dela” (p.13).

A falta de tempo foi lembrada por Ana porque tinha observado que Joaquina atendia várias escolas do Agrupamento. Com mais professores de educação especial, então, não haveria tanta necessidade de trabalharem de forma itinerante nas escolas e teriam mais tempo para uma determinada escola. Ana esclareceu que era necessário mais tempo para Joaquina dar o apoio em sua escola, que é uma das escolas satélites do Agrupamento, pelas seguintes razões:

Precisávamos de mais tempo dela, porque depois temos que recolher dúvidas. Porque, quando Joaquina vem, tem que resolver estas dúvidas e intervir com os alunos, várias dúvidas que tem; se são da capacidade de ela resolver, ela resolve-as. Se ultrapassam as suas capacidades, ela leva-asa Caetana ou a quem precisa e sugere que precisaria de psicologia ou precisaria de terapia da fala. Ela é o elo que nos liga. (p.13)

Mesmo considerando que havia necessidade de ter mais tempo com os professores de educação especial, Ana observou que existia muita colaboração com Joaquina, em “nível pessoal, nível descritivo, nível de relatórios, nível de intercâmbio de observações. Joaquina recolhe os dados que observa no aluno, eu recolho os meus dados, trocamos relatórios” (p.14).

Na colaboração dos professores de turma com os profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, apesar de dizer que “a interação com o professor da classe regular é total” (p.22), Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) percebeu que havia também um aspecto negativo em relação a um ou outro professor:

Era o que eu dizia no início, é que todos nós temos personalidades diferentes. Mesmo perante esta organização, há pessoas que não gostam de fazer, não gostam de

trabalhar, gostam de estar dentro da sala de aula somente e, se calhar, nem gostam disso, é porque aconteceu serem professores. Daí eu falar na avaliação. Há pessoas que não podiam ser médicas, há pessoas que não deviam ser professores. (p.22)

Para Caetana, ainda que houvesse organização no Agrupamento, “é muito difícil, se o professor não colaborar, é muito difícil descobrir o aluno”. Esse tipo de atitude mencionada por Caetana foi recentemente identificado por ela em uma das professoras participantes desta investigação, envolvendo dois alunos que integram este estudo e que serão apresentados em outra seção desta categoria de análise.

Caetana mencionou outra situação que estava a trazer influências negativas: a falta de motivação dos professores. Caetana percebeu essa atitude nos professores a partir dos argumentos que utilizavam ao solicitar-lhes algum trabalho ou ao convocá-los para alguma reunião: “eu não posso; não aguento mais; eu não estou em condições para reunir agora, para estar contigo; eu não tenho condições psicológicas nem físicas” (p.22). Para Caetana, os professores não conseguiam por terem muitas coisas para fazer ao mesmo tempo, o que afetava a colaboração, “no sentido de que, neste momento, os professores não procuram essa disponibilidade” (p.21).

Diante da situação, em que os professores se sentiam cansados e sem condições físicas e psicológicas para prontamente colaborarem no espaço escolar, o *e-mail* foi uma forma encontrada para que continuassem a colaborar. Caetana disse que assim os professores realizavam o trabalho solicitado em diversos horários: “muitas vezes, à noite ou ao fim de semana em casa, porque estamos tão cansadas, que não dá. Eu estive sempre cansada porque sempre trabalhei assim” (p.22).

Caetana revelou sentir-se cansada tal como o professor da classe regular, acrescentando: “o cansaço dos meus colegas também me cansa mais a mim” (p.22). Isso porque acabava tendo que ajudá-los mais, mesmo considerando “que cada vez mais o agrupamento está organizado e toda a gente a ser capaz de fazer” (p.22). Diante dessa realidade, percebeu ter tido uma influência negativa em relação ao seu trabalho com os alunos por ter sido necessária sua maior colaboração junto ao professor, ou seja, tinha “que fazer mais por eles” (p.22); em sua percepção, acabou por prejudicar os alunos: “podia ter feito mais e não consegui” (p.22).

Essa preocupação de Caetana foi apontada por Anita (diretora). Apesar de não haver aspecto negativo quanto à colaboração dos professores com a liderança, Anita era da opinião de que nem todos estavam satisfeitos, pois a equipe de educação especial não conseguiu dar resposta a todos os alunos com NEE. Na compreensão de Anita, “a equipa da educação especial não consegue socorrer todas as situações. Poderá dar resposta melhor a uns alunos do que a outros”. Para colmatar essa situação, Anita encontrou formas de haver mais colaboração entre os professores, para que assim o professor da

classe regular executasse determinadas atividades com os alunos com NEE sob orientação do professor de educação especial. Uma das formas encontradas por ela foi na execução do currículo específico individual(CEI):

Teoricamente, pela lei, a equipa da educação especial estaria encarregada dos alunos todos com CEI, mas, se eles são mais necessários num trabalho mais especializado, o que eu faço? Procuo que sejam outros docentes a dar o CEI para os libertar daquele atendimento. (p.14)

Diante do fato de a equipe de educação especial não conseguir atender à totalidade da demanda dos alunos com NEE, a diretora propôs alternativas que excederam a própria lei para haver uma maior colaboração entre os professores de turma e os professores de educação especial na execução de determinadas atividades com esses alunos. Com a equipe de professores de educação especial e apoio educativo, Anita considerou outra forma de colaborar, dando-lhes autonomia na construção e execução do horário de trabalho, pois disse confiar nas decisões tomadas pela equipe no trabalho com os alunose respeitá-las.

Conforme dito anteriormente, os recursos humanos existentes no Agrupamento para prestar serviços e apoiar alunos com NEE são os professores do apoio educativo e os professores de educação especial. No entanto, devido à falta dos recursos humanos em ambos os apoios, educativos e especializados, muitos alunos com NEE não receberam o atendimento desejado, considerado por alguns participantes como necessários e essenciais para a aprendizagem dos alunos.

Manuela (professora do 1.º CEB) entendia ser necessário e essencial, para prestar serviços e apoiar alunos com NEE, “uma boa coordenação” (p.5). A coordenação à que se referiu era a das professoras de educação especial, incluindo a própria coordenadora, pois: “(...) a nossa visão é mais generalizada; embora façamos o atendimento individualizado, há pequeninas coisas que as pessoas formadas, especializadas, têm mais presentes e nos ajudam”(p.5). Assim, Manuela era da opinião de que, devido à especialização dos professores de educação especial, estes profissionais tinham conhecimentos mais específicos que colaboravam no apoio aos alunos com NEE.

Perpétua (professora do 1.º CEB) apresentou uma percepção semelhante à de Manuela, afirmando que os apoios especializados eram recursos humanos necessários, funcionando “como apoio ao aluno e apoio ao professor, porque o professor, por mais que se informe, não tem formação específica para dar as respostas a estas dificuldades” (p.9). Tanto Perpétua quanto Manuela percebiam os apoios especializados de educação especial como serviços importantes e necessários aos alunos com NEE e aos professores de turma, que não têm formação específica na área da Educação Especial.

Joana (professora do 1.º CEB) considerou ser o professor do apoio educativo o recurso necessário para prestar serviços e apoiar a alunos com NEE, ou seja, “para estar na sala, para fazer uma equipa com o professor titular de turma e para trabalhar em conjunto e dar apoio a estes alunos, que realmente têm mais dificuldades” (p.6). Porém, como faltavam professores de apoio educativo, Joana constatou: “sentimo-nos sozinhas na sala, quer dizer, não temos” (p.6). Para ela, deveria haver mais professores de apoio educativo para prestarem apoio ao aluno e aos professores.

Sobre a questão dos professores do apoio educativo, Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) esclareceu que havia uma “grande confusão”, porque eles “existem para fazerem substituições dos professores que faltam, que vão faltando todos os dias, pelo que os alunos que são apoiados pelos professores de apoio estão quase sempre sem apoio nenhum” (p.19). Adicionalmente, Caetana explicou que “o professor de apoio, primeiro, é professor substituto; depois, quando não tem a quem substituir, é que vêm os alunos. Os alunos ficam sempre para o fim” (p.19).

Joaquina (professora de educação especial) reiterou a percepção de Caetana ao explicar: “temos uma professora de apoio que está sempre a substituir, constantemente a substituir. Portanto, não há uma continuidade. Então, nós somos muito poucos recursos” (p.12). Pensando na falta de continuidade para o aluno, Joaquina considerou o que isso significa para a criança: ela “está à espera, sabe que naquele dia tem apoio, e vê o professor passar” (p.12).

Caetana informou que esse tipo de prática acontecia em todos os agrupamentos. Disse que Anita, no entanto, tinha conseguido contornar a situação providenciando outra pessoa. Se a diretora não conseguisse contornar dessa forma, Caetana disse que havia outra maneira, que era o intervalo de uma hora: “existem as aulas de substituição. Mesmo antes de existirem, havia sempre o que nós chamamos de intervalo de uma hora, num tempo ou dois, nos horários dos professores. Então, se nós estamos aflitos neste dia, àquela hora, aquele professor ajuda” (p.19). Para Caetana, esse tipo de colaboração dos professores ajuda os alunos “porque todos eles já foram treinados também. É só dizer ‘hoje vocês devem fazer isto ou aquilo’, e eles fazem perfeitamente” (p.19).

Caetana lembrou que essa situação iria mudar no ano seguinte no Agrupamento, pois os professores com horário zero do quadro docente seriam encaminhados para o apoio educativo. Porém, não soube dizer ao certo como ficaria, “porque isto não é solução, é um mal aproveitado” (p.20). Considerou ser essa uma estratégia direcionada para os professores que ficariam sem turmas porque o número de alunos por turma tinha sido aumentado: o “objetivo foi não terem horários para os professores contratados” (p.20).

Com essa medida, a escola praticamente não teria professores contratados, e os que ficassem com horário zero trabalhariam no apoio educativo; o número de turmas não se reduziria. Segundo Caetana, “a liderança tem uma atitude muito positiva em relação à lei e interpreta sempre a lei de forma a beneficiar os alunos, e a forma de beneficiar os alunos nesta situação é continuar a considerar turmas de 20 alunos” (p.20). Assim, conforme Caetana, Anita tinha conseguido de fato manter 20 alunos por turma.

Além dos professores do apoio educativo, os profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, Caetana, Joaquina e Quitéria, consideraram que, em termos de profissionais especializados, os recursos humanos que existiam no Agrupamento eram somente os professores de educação especial. Estes, na percepção dos participantes, não eram suficientes, pois o número de profissionais era muito inferior ao necessário no Agrupamento. Disse Quitéria (professora do apoio educativo): “há poucos professores de educação especial para a quantidade de alunos com NEE que existem” (p.6). No entanto, para Joaquina (professora de educação especial), eram poucos os professores de educação especial, mas estáveis: “já estamos há alguns anos a trabalhar em conjunto, mas são poucos. Três, para este modelo, são muito poucos, porque realmente surgem muitas situações” (p.12).

Como disse Joaquina, “existe um grande número de alunos que deveria ser atendido por professores de apoio” (p.12), por não serem casos de educação especial. Para Quitéria, a situação da falta de professores de educação especial e de apoio educativo envolvia algo mais amplo: “não depende só de nós. Não depende só da escola em si, nem da direção” (p.6).

Anita (diretora) também considerou ser necessária, naquele momento, uma boa equipe dos Serviços de Educação Especial para prestar serviços e apoiar os alunos com NEE. Para ela, dois recursos essenciais já tinham sido proporcionados para a maioria dos docentes do Agrupamento:

Formação, que os sensibilizou de alguma forma para um modo diferente de trabalhar dentro da sala de aula e da necessidade de que, efetivamente, só colaborando uns com os outros é que poderiam alcançar resultados e dar respostas a diferentes situações de aprendizagens das crianças. (p.13)

Assim, com os recursos já proporcionados que possibilitaram a formação em serviço para os docentes e com a consciência da necessidade do trabalho em colaboração, Anita considerou que, naquele momento, o recurso necessário para o Agrupamento era ter uma boa equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo. Além desses recursos, pensava: “se tivéssemos um serviço de

psicologia aqui na escola, ajudaria a complementar muitos diagnósticos que podemos, por exemplo, fazer” (p.13). Não havendo esse recurso, Anita disse ter contornado a situação de diversas formas.

A primeira forma indicada foi ter recorrido aos conhecimentos que os diversos professores do Agrupamento tinham de técnicos que trabalhavam em outras instituições, considerando: “uns colaboram conosco de livre vontade, gostam de vir fazê-lo” (p.13). A segunda forma foi por meio de “alguns estudos, que permitem, às vezes, avaliar os alunos, como é o caso do seu. Estamos abertos e receptivos a este tipo de situações. Já nos permitiu, em várias ocasiões, ter praticamente os alunos avaliados em vários domínios” (p.13). Outra forma que a liderança do Agrupamento encontrou para contornar a situação foi mediante parcerias estabelecidas com instituições públicas e privadas, já referidas anteriormente. Anita concluiu a questão dizendo: “vai-se aonde é necessário”. De acordo com a problemática apresentada pelos alunos, portanto, procuravam-se os recursos necessários para prestar serviços e apoiar os alunos com NEE.

As professoras do 1.º CEB, Manuela e Mariana, também consideraram que, além dos professores de educação especial, os especialistas de psicologia e os especialistas da área médica seriam importantes para apoiar os alunos com NEE. Inclusive, Mariana disse ser essencial ter, em todas as escolas, um psicólogo, ou seja, além dos professores de educação especial, ter profissionais da psicologia que trabalhassem de forma direta no Agrupamento. Joaquina (professora de educação especial) também considerou essenciais, mas inexistentes no Agrupamento, os profissionais da psicologia e de terapia da fala. Em sua opinião, ter essas duas áreas facilitaria muito o trabalho e colaboraria no processo de avaliação, que passaria a ser feito em contexto escolar, e não mais em gabinete.

Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) igualmente via como essenciais e inexistentes no Agrupamentoos “serviços de psicologia, mais que tudo pelos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, porque os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, para serem diagnosticados, precisam de uma avaliação do funcionamento intelectual” (p.19). Para Caetana, a avaliação do funcionamento intelectual era fundamental no trabalho com os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. Ela argumentou:

Porque eu posso olhar para o aluno e dizer que tem dislexia, pensar, perceber e ter a certeza de que tem dislexia, mas, se não fizer um despiste da visão, e um despiste da audição e um despiste do funcionamento intelectual, eu não posso afirmar que aquele aluno tem dislexia. Porque aquele aluno pode ter as mesmas características de um aluno com deficiência mental ligeira, por exemplo, e não ter dislexia. Precisa destes despistes. (p.19)

Conforme expressou Caetana, os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas e os alunos com dislexia precisavam ser diagnosticados e necessitavam de uma intervenção específica. Para resolver a situação, Caetana disse fazer reuniões com os professores, pais e demais profissionais envolvidos. Nesses casos, relatou como fazia com os pais/encarregados de educação:

Explico aos pais por que é que eu penso, eu ou outra pessoa da equipa, porque é que eu penso que seu filho não está a ter sucesso, sendo uma criança inteligente. Eu penso assim, mas eu não tenho a certeza, então, para ter a certeza, eu preciso que façam um despiste da oftalmologia, um despiste do otorrino e um despiste do funcionamento intelectual. Normalmente, os pais colaboram. Não tivemos até agora ainda nenhum caso no qual os pais não tivessem colaborado de uma forma ou de outra, porque há pais que não têm mesmo dinheiro. A escola já chegou a pagar avaliações. Lá está a liderança. Nós não podemos, a escola não pode fazer isso. Nós já chegamos a pagar do nosso bolso. (p.19)

De acordo com o exposto por Caetana, a maneira de contornar a situação da falta de serviços especializados de psicologia, especialmente aos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, foi por meio da colaboração com os pais na busca de recursos e formas viáveis para a realização das avaliações necessárias, considerando que até o momento não tinha havido nenhum caso de recusa dos pais/encarregados de educação para esse apoio.

Portanto, de acordo com as narrativas dos participantes, os apoios especializados de educação especial foram considerados necessários e essenciais, porém insuficientes. Eram necessários e essenciais devido aos conhecimentos mais específicos de que as professoras especializadas dispunham, colaborando com os professores de turma, que não tinham formação específica na área da Educação Especial, e prestando apoio aos alunos com NEE. O professor do apoio educativo também foi considerado essencial e necessário, pelo trabalho que realizava em conjunto com o professor de turma no apoio aos alunos que realmente apresentassem mais problemas de aprendizagem. No entanto, para um melhor atendimento aos alunos e aos professores, os participantes consideraram haver necessidade de ampliar a equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo.

O serviço de psicologia também foi considerado um recurso necessário, mas inexistente no quadro permanente de profissionais do Agrupamento. Os especialistas da área médica e os terapeutas da fala também foram tidos como importantes para o apoio aos alunos com NEE. Não havendo no Agrupamento esses recursos e serviços de apoio necessários aos alunos com NEE, a liderança buscou formas de contornar a situação. No entanto, os participantes ainda consideraram não haver os

recursos e serviços de apoio necessários aos alunos com NEE e aos professores, que também sinalizaram a necessidade de ter mais apoio e colaboração em seu trabalho com esses alunos.

5.3. Colaboração constante entre professores de apoio, coordenador de educação especial, professores de educação especial, profissionais da psicologia e da medicina e professores de turma ao longo das etapas do MAD. As professoras do 1.º CEB e os profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo disseram que a colaboração entre os profissionais ao longo das etapas do MAD e, conseqüentemente, do processo de atendimento a alunos com NEE ocorreu de várias maneiras e com diferentes profissionais, tais como: com o professor de educação especial, com o professor do apoio educativo, com o professor de turma, com especialistas de psicologia e da área médica. Apresento, a seguir, como e com quais profissionais houve colaboração nas diferentes etapas do MAD.

Começo o assunto com a explicação de Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) sobre como o professor de turma realizava a intervenção inicial, que era o primeiro nível da intervenção preliminar do MAD:

Os professores têm o aluno na turma e tentam naturalmente resolver o problema sozinho. Porque é o professor da turma, porque é o seu aluno e porque ele, professor, também não quer falhar. Não quer que o aluno falhe, mas também ele não quer falhar. No momento em que acha que aquele aluno começa a ficar mesmo para trás e ele não está a conseguir, logo no primeiro nível, ele pede ajuda. Pede ajuda no corredor, pede ajuda na sala de professores, pede ajuda como seja. (p.23)

Se o professor de turma solicita, nesse nível de intervenção, um tipo de ajuda informal ao professor de educação especial, a colaboração ocorre da seguinte maneira: “nós vamos, observamos um bocadinho e sugerimos estratégias. Muitas vezes, funciona logo ali. O professor muda, o professor altera o tempo de ensino, o professor pré-ensina aquela criança” (p.23). “Pré-ensinar” significa que o professor antecipa a explicação do conteúdo para o aluno, no caso de estar atrasado em relação à turma; quando vai ensinar a todos os alunos da turma, o aluno com NEE já está mais atento ao trabalho que será realizado. Caetana comentou que a estratégia de apoio para que o aluno com NEE atinja os conteúdos do currículo formal da turma poderia ser realizada antes de ensinar o conteúdo, ou depois; além disso, os professores poderiam alterar os métodos de ensino, por exemplo, de leitura e de escrita.

Segundo Joaquina (professora de educação especial), no primeiro nível de intervenção, os professores procuram diretamente o professor de educação especial para relatar suas dúvidas e/ou

descrever os comportamentos dos alunos, tais como, “tenho um receio, estou com dúvidas, tenho lá um aluno que está a ficar para trás”, ou algo de natureza comportamental, como “está a ficar distraído, não acaba as tarefas” (p.13). Joaquina mencionou, ainda, que o inverso também ocorreu, de os professores de educação especial observarem algo com algum aluno quando estavam a apoiar em sala de aula e conversarem com o professor antes mesmo de ele mencionar algo.

Para Joaquina, a colaboração entre o professor da classe regular e o professor de educação especial era fundamental. Disse ela sobre as análises do aluno em contexto de sala de aula: “nós vamos registar algumas observações na sala, mas é mais observações no nível de comportamento, da forma como eles estão a desenvolver a tarefa, mais o que é visível. Se conclui, se não conclui, se teve momentos de distração durante a tarefa” (p.14). Os registos referidos eram então analisados em conjunto com o professor de turma e em combinação com os registos educacionais, feitos pelo professor, por conhecer melhor determinados aspectos da aprendizagem, tais como: “nível de realização daquela criança, das dificuldades de leitura, das dificuldades de escrita, as dificuldades académicas que tem em geral” (p.14).

A colaboração ocorria entre todos os que faziam a recolha dos dados sobre o aluno. Ana (professora do 1.º CEB) explicou: “se não está cá Joaquina, estou eu. Se Caetana pode, depende da gravidade, se Caetana pode fazer, pode. Se não pode, fazemos nós, ou faz qualquer elemento normalmente do ensino especial” (p.15). Entre as professoras, percebia-se uma organização que possibilitava a recolha dos dados e a análise dos registos sobre o aluno pelo professor de turma e/ou pelo professor de educação especial.

Caetana considerou que, nesse primeiro nível, o professor de educação especial poderia dar sugestões de estratégias aos professores para serem usadas no contexto da sala de aula com os alunos. Segundo ela, para grande parte dos casos, as estratégias funcionavam nesse nível, mas, para alguns, era necessário “o plano de recuperação porque precisam de mais tempo, porque precisam de alguma coisa” (p.24).

As professoras do 1.º CEB, Ana, Joana, Manuela, Mariana e Perpétua, apresentaram uma posição semelhante à de Caetana e Joaquina, apontando que, na fase inicial do MAD, eram os professores de turma que detectavam e planejavam estratégias de ensino aos alunos com algum tipo de irregularidade no processo de aprendizagem. No entanto, consideraram haver, desde esse nível de intervenção inicial, a colaboração dos professores de educação especial e do apoio educativo do Agrupamento, que deveriam ser informados pelo professor de turma tão logo algo fosse detectado. Conforme Manuela, os professores do Agrupamento apresentavam a seguinte atitude:

Primeiro, a participação do professor quando deteta, foi isso que nos ensinaram. Portanto, o professor deteta qualquer irregularidade, não vai logo a correr porque, às vezes, pode não ser, mas precocemente estamos alertados para que as coisas funcionem melhor se forem detetadas e se atuar logo precocemente. Aliás, eu penso que esta escola prima mesmo é pela intervenção precoce. (p.6)

O objetivo do MAD é exatamente este, o de intervir precocemente. Manuela complementou: “nós já temos tão presente isto em nós, que a atenção já está para ali virada” (p.6). Explicando melhor a situação, Manuela disse: “por vezes, acontece de estarmos tão entusiasmados, é matéria nova, e vem logo à mente: não, e a menina e o menino, os que têm dificuldade. Portanto, não estamos bem até conseguirmos dar atenção a todos” (p.6). No momento em que o professor detectava um problema de aprendizagem em algum aluno, Manuela disse que sua primeira reação era de insegurança: “ai, vou conseguir, não vou” (p.6). Diante dessa reação, considerou que “a parte mais importante é que sabemos que temos logo um apoio” (p.6).

O apoio mencionado por Manuela diz respeito à colaboração de Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) nessa primeira fase, que lhe passava a confiança de “que vai conseguir porque ela vai ajudar” (p.6). No entanto, também disse que poderia conseguir sozinha, mas o que logo sentia é que teria a ajuda de Caetana ou de uma das colegas. Inclusive, comentou da colega que estava a trabalhar na sala ao lado da sua, havendo “uma partilha tão grande que essa insegurança acaba logo por desvanecer” (p.6). Assim, na primeira fase do MAD, como nas seguintes, em relação aos professores de educação especial, Manuela considerou haver “sempre uma receptividade muito grande” (p.6).

Joana, Mariana, Perpétua (professoras do 1.º CEB) e Quitéria (professora do apoio educativo) responderam de forma análoga à percepção de Ana (professoras do 1.º CEB) ao observarem que a colaboração com o professor de educação especial ocorreu ao longo das diferentes etapas do MAD. Quitéria e Perpétua, adicionalmente, assinalaram que, mesmo com poucos professores de educação especial, tentaram rentabilizar, o mais possível, o trabalho em conjunto e em colaboração. Contudo, Perpétua percebeu que, por cada vez haver menos especialistas e os recursos serem insuficientes na área da Educação Especial, as prioridades tiveram que ser selecionadas e alguns alunos deixaram de ser encaminhados mais cedo para o atendimento da Educação Especial.

Em relação à implementação de novas estratégias, as professoras do 1.º CEB consideraram ser o plano de recuperação a primeira estratégia de planeamento feita pelo professor de turma para o aluno com problemas de aprendizagem. Conforme Mariana, “logo que nós detectamos que uma criança começa a ter dificuldades permanentes que se repetem, portanto, fazemos o plano de

recuperação. Depois do plano de recuperação, temos o relatório inicial” (p.13). De acordo com Joana, no plano de recuperação, constavam as dificuldades detectadas no aluno, os objetivos e as atividades que seriam implementadas para que a aprendizagem do aluno progredisse. Ela referiu que o professor de educação especial estava presente em todo o processo de conhecimento, avaliação e planificação para o aluno com NEE. Assim, era da opinião de que os professores de turma conseguiam, até certo ponto, encaminhar o processo do aluno; se o professor tivesse alguma dificuldade e solicitasse alguma orientação, rapidamente seria apoiado pelo professor de educação especial. Ou seja, desde o Nível I do modelo, já havia colaboração por parte dos profissionais dos Serviços de Educação Especial e do Apoio Educativo com os professores de turma.

De acordo com Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo), os alunos que não conseguiam ter sucesso, mesmo com o plano de recuperação, passavam a ser observados de forma mais intensa pelos professores de educação especial, com a finalidade de observar se com um apoio individualizado e estratégias mais específicas com o professor do apoio educativo, os alunos teriam algum tipo de sucesso nas aprendizagens. O apoio educativo acontecia de formas diferentes, dependendo do caso do aluno. Caetana esclareceu: “às vezes, a criança precisa de consolidar ou precisa de outra estratégia qualquer, e o professor do apoio educativo pode sempre fazer isso fora da sala de aula e voltar à sala de aula” (p.24).

A Caetana ainda esclareceu que a criança, no apoio educativo, era atendida individualmente e, em certos casos, poderia ser atendida com mais um aluno. Isso se devia à falta de recursos humanos para esse tipo de atendimento. A criança era retirada o tempo que fosse necessário (por exemplo, 20min), mas continuava a fazer parte do grupo de sala de aula. Se, com o apoio educativo e com as estratégias de intervenção, a criança não conseguisse aceder ao currículo e se os problemas persistissem, Caetana disse que se elaborava o relatório inicial. A criança, então, passava para o segundo nível do modelo, correspondente à intervenção intermédia. Sobre o relatório inicial, a forma de colaborar de Caetana era mediante sugestões de atividades aos professores para serem feitas com os alunos.

Na intervenção intermédia, Joana e Mariana (professoras do 1.º CEB) consideraram que havia colaboração de um elemento da equipe de Educação Especial para fazer a história compreensiva e o relatório educacional. Sobre a história compreensiva, Joana disse que faziam a entrevista com os pais/encarregados de educação e depois produziam um resumo da entrevista em colaboração com alguém da equipe de educação especial.

Joaquina (professora de educação especial) considerou que a colaboração com o professor de turma foi muito importante quando avançaram para a história compreensiva com os pais/encarregados de educação, dizendo fazer questão que fosse feita com o professor da classe regular, pelas seguintes razões: “somos duas pessoas que estamos a ouvir, podemos fazer os registos mais completos” (p.14); o professor de turma tinha mais conhecimento da criança e já havia tido reuniões anteriores com os pais. Assim, Joaquina pensava que a história compreensiva deveria ser a mais fidedigna possível, realizada em colaboração com o professor de turma; as mensagens tornavam-se mais credíveis, com base nas informações anteriores sobre o aluno e sua família. Em relação ao relatório educacional, entre outros procedimentos e documentos previstos no MAD, Joaquina apresentou a mesma opinião, ou seja, de que era preciso imensa colaboração entre os professores especializados e da classe regular para a elaboração e implementação dos procedimentos referidos.

Sobre o relatório educacional, Mariana (professora do 1.º CEB) explicou que eram apontadas estratégias para trabalhar com os alunos em sala de aula e que já há colaboração de Caetana. Nesta etapa, Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) considerou que está presente informalmente na definição de algumas estratégias específicas e exemplificou com a problemática de uma criança com uma dislexia leve, em que ela fez uma intervenção, fora da sala de aula, para introduzir estratégias específicas na leitura com o aluno. Esse procedimento era visto por Caetana como “a intervenção de prevenção”, com a justificação de que lá estavam “a tentar não encaminhar a criança para os serviços de educação especial, que é o objetivo primeiro dos serviços de educação especial, é que a criança não precise deles” (p.24). Para Caetana, o professor de turma e o professor do apoio educativo “previnem até onde podem. Onde não podem, tem que entrar eu, preventivamente também” (p.24).

Com a “intervenção de prevenção”, se a criança consegue aceder ao currículo proposto, elabora-se o relatório educacional, que é correspondente ao segundo nível do modelo. Com esse procedimento, de acordo com Caetana, sabe-se “que esta criança, no próximo ano letivo, também vai precisar de apoio, mas consegue aceder ao currículo normal” (p.24). Do contrário, se a criança não aceder ao currículo normal, Caetana explicou: “começamos a pensar se não será melhor referenciar para os serviços de educação especial e partirmos para uma avaliação formal” (p.24). Mariana (professora do 1º CEB) corroborou a opinião de Caetana, dizendo que, após a aplicação das estratégias planeadas no relatório educacional, se o aluno,

a partir de aí, conseguir superar as suas dificuldades, ficamos por aí, acabou. Se vemos que de fato o aluno persiste, continua nessas mesmas dificuldades, que não

está a dar resultados, então, teremos que partir para avaliação psicológica. Neste caso, será feito o PEI. (p.13)

Quem participa da decisão da avaliação formal e do encaminhamento para os Serviços de Educação Especial, conforme informou Caetana, é o professor de turma, o professor do apoio educativo, o professor de educação especial e os pais/encarregados de educação. Esse processo condiz com o terceiro nível do modelo, que corresponde à intervenção compreensiva, em que é feita uma avaliação mais exaustiva e um PEI é planejado para o aluno com NEE.

A participação dos pais/encarregados de educação, em relação ao PEI, foi explicada por Joaquina (professora de educação especial): “é um documento que a família tem que acompanhar, mas todos estes dados são dados que nos trazem os próprios pais. Uma avaliação psicológica, uma avaliação da terapia da fala, do que quer que seja, são eles que nos trazem” (p.15). Portanto, os documentos que constituem o PEI são do conhecimento dos pais e por eles providenciados e assinados.

O PEI é um documento orientador de tudo. A partir de sua definição, disse Caetana, os objetivos são simplificados e detalhados na planificação: “às vezes, são tão mínimos, é passinho por passinho, que o professor do apoio educativo pode ajudar” (p.25). Devido a esse detalhamento, Caetana considerava que o professor do apoio educativo poderia ajudar até mesmo as crianças com dislexia severa, “desde que orientado pelo professor de educação especial e desde que orientado pelo PEI, porque tudo está no PEI” (p.25). Dessa forma, percebe-se a colaboração existente entre os profissionais dos Serviços de Educação Especial e do Apoio Educativo, sendo este último orientado por Caetana.

Sobre a avaliação psicológica, Garibaldi (psicólogo) esclareceu que nessa etapa havia mais interação com o professor da classe regular, ou seja, logo que a criança é encaminhada e que se dá início ao processo de avaliação, sendo necessária a obtenção de algumas informações para o relatório. Se fosse preciso mais alguma informação para fins de esclarecimento de algum aspecto sobre o aluno, Garibaldi disse fazer novamente contato com a professora. Ao concluir-se o relatório da avaliação, fazia-se uma reunião com Caetana e o professor da classe regular para a discussão dos resultados. Percebe-se, portanto, que, no decorrer do processo de avaliação psicológica, havia colaboração entre o psicólogo e os professores do Agrupamento (professor de educação especial e professor da classe regular).

Em relação à colaboração da liderança com os professores, Anita (diretora) ponderou: “como estou perto sempre das situações, digamos, eu tenho conhecimento logo de qualquer problema

detetado. Muitas vezes, o problema é trazido pelo professor, que diz ‘eu tenho lá um aluno’, ou eu ouço um professor a falar” (p.14). Ao ter conhecimento de forma direta pelo professor ou de ter ouvido um professor a falar da problemática de um aluno, Anita disse que conversava com Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) para ela verificar a situação com o professor. Outras vezes, o professor ou o diretor de turma conversavam diretamente com Caetana, que estava sempre presente na escola, e ela comunicava Anita. Entre os professores do Agrupamento, havia vários meios de comunicação e uma relação de proximidade, incluindo a direção, no intuito de tentar resolver as questões identificadas nos processos educativos dos alunos.

No que se refere à interação com outros profissionais ao longo das diferentes etapas do MAD, Anita relatou que, sempre que foi necessário, os profissionais compareceram à escola para reuniões, muitas vezes em companhia dos pais/encarregados de educação, ou trazidos pela equipe da educação especial. Anita explicou: “nós fazemos em reuniões as sinalizações, e geralmente eu estou presente nelas” (p.15). Anita era então presidente do Conselho Pedagógico, e os processos dos alunos com NEE eram discutidos nas reuniões desse conselho, devendo constar sua aprovação e sua assinatura nos relatórios.

Quanto à percepção das professoras do 1.º CEB sobre a interação com outros profissionais ao longo das diferentes etapas do MAD, Mariana disse que, com o psicólogo, poderia ser mais presencial do que por relatórios, por possibilitar uma maior troca de impressões sobre os casos dos alunos. Já para Perpétua, o envio dos relatórios educacionais dos alunos pelos professores possibilitou que os psicólogos ficassem por dentro da situação dos alunos, e os encontros presenciais favoreceram uma troca de impressões importantes sobre eles. Joana mencionou o médico de família e o psicólogo, ocorrendo a colaboração mediante envio das avaliações dos alunos.

No que diz respeito à planificação para o aluno, a colaboração com o psicólogo também ocorreu em algumas situações. Perpétua contou que ocorreu de forma indireta, com dicas dadas pelos psicólogos. Exemplificou dizendo que a psicóloga que atendeu o aluno Joaquim colaborou por meio de “algumas dicas de cativar a criança, de estimulá-la mais, de como agir com a criança emocionalmente” (p.13). Porém, mesmo havendo esse tipo de colaboração, Perpétua julgava ter havido pouca interação com os profissionais externos, nomeadamente, com a psicóloga e com uma professora especializada de educação especial.

No entender de Quitéria (professora do apoio educativo), a colaboração com os profissionais ao longo das diferentes etapas do MAD ocorreu de formas diversas, por exemplo, na elaboração de um

PEI, no relatório com sugestões de atividades para realizar no consultório que poderiam ter continuidade no contexto escolar. Nesse caso, Quitéria citou a colaboração com os terapeutas da fala.

Na colaboração com outros profissionais, Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) salientou: “da mesma forma que os colegas pedem ajuda a mim, muitas vezes, eu já peço ajuda a um psicólogo ou a um terapeuta” (p.27). Para Garibaldi (psicólogo), a interação e a colaboração com Caetana no trabalho com alunos com NEE contribuíram para o sucesso do trabalho desenvolvido no Agrupamento, feito conforme o MAD.

Em comparativo com outras experiências em escolas onde já havia trabalhado, Garibaldi percebeu haver diferenças: “notou-se que a gente começou a falar, começou a trocar impressões, estratégias comuns, e as coisas começaram a funcionar” (p.10). Ademais, ele considerava que o sucesso da colaboração no Agrupamento estava relacionado com o MAD e com as características de Caetana.

Em relação às características de Caetana que teriam contribuído para o sucesso da colaboração, Garibaldi disse ter havido, desde o início, “uma abertura e uma facilidade” para a realização do trabalho no Agrupamento. Garibaldi enfatizou os conhecimentos de Caetana na área da Educação Especial, os quais, em sua opinião, eram “acima da média em termos dos professores do ensino especial, porque ela tem uma experiência grande que lhe dá outras vivências e outro nível científico e mesmo profissional” (p.10). A relação com o MAD, de acordo com Garibaldi, foi por ter sido na mesma época da implementação no Agrupamento, o que “começou também a dar resultados” (p.10).

Portanto, diante do exposto sobre a colaboração entre os profissionais ao longo das etapas e níveis de intervenção do MAD, de uma forma geral, os participantes perceberam ser essencial o apoio dos professores de educação especial e do apoio educativo. Outro tipo de apoio mencionado que proporcionou segurança ao professor foi a colaboração entre os próprios professores de turma.

Em termos de avaliação formal, no caso específico da avaliação psicológica, Garibaldi (psicólogo) considerou que houve colaboração no decorrer do processo entre ele e os professores do Agrupamento (professor de educação especial e professor da classe regular), tanto na obtenção de informações para esclarecimento de algum aspecto do aluno, quanto nas reuniões para discussão dos resultados da avaliação.

A maioria dos participantes viu como positiva a interação com outros profissionais, tendo acontecido mais frequentemente com os psicólogos que avaliaram os alunos. Entretanto, conforme apresentei no início desta categoria, interações e colaborações com outros especialistas foram

consideradas necessárias para o apoio aos alunos com NEE, tais como, os médicos de família e os terapeutas da fala.

5.4. Encaminhamento e formalização de um diagnóstico pode ser um processo demorado. Muitos aspectos do processo de interação e colaboração entre os profissionais ao longo das etapas e níveis de intervenção do MAD foram qualificados como positivos pelos participantes. Porém, Perpétua (professora do 1.º CEB) chamou atenção para o fato de vários níveis de intervenção comporem o modelo, o que, em sua compreensão, poderia tornarum pouco lento e demorado o processo com os alunos. Este é o caso dos alunos Joaquim e Caetano, que fazem parte desta investigação e que serão apresentados neste tópico.

A questão volta-se para a insuficiência de recursos humanos, especialmente nas áreas da Educação Especial e da Psicologia. Isso, segundo Perpétua, de certa forma, dificultou a formalização dos diagnósticos, “porque havia sempre casos ainda mais complicados de serem diagnosticados completamente e contemplados” (p.11). No entanto, antes da formalização dos diagnósticos, Perpétua disse que foi trabalhando com os alunos as estratégias sugeridas pelas professoras de educação especial, na tentativa de intervir com eles no espaço da sala de aula e com a família, pois isso “vai ajudando e vai colaborando” (p.12). Entretanto, para Perpétua, “se tivesse uma intervenção especializada desde o início, seria muito melhor para eles, para nós, para a evolução deles” (p.12).

Além dessa situação, Perpétua considerou as características pessoais dos alunos e das famílias, reconhecendo que estas eram superprotetoras, o que contribuiu para o atraso nos encaminhamentos para os diagnósticos, pois implicou mais tempo para ela perceber determinadas dificuldades nos alunos. Quanto às características pessoais das crianças, Perpétua disse serem “mais introvertidas, crianças mais inseguras” (p.12). Sobre as famílias, Perpétua mencionou que a superproteção aos alunos também ocorria por parte das irmãs, pois ambos os meninos tinham irmãs mais velhas que acabavam por protegê-los e mimá-los demais.

Esses fatores – insuficiência de especialistas e as características pessoais dos alunos e das respectivas famílias – levaram Perpétua a pensar na possibilidade de uma intervenção mais específica somente no 3.º ano. Ela também considerou que até o 3.º ano já haveria possibilidade de descartar a hipótese de o problema de aprendizagem ser consequência de uma imaturidade, conforme se observa no excerto que segue:

São crianças que têm um ritmo de crescimento diferente, desenvolvimento diferente, vamos respeitar um pouco. Quando chega ao 3.º ano, a gente já deu o tempo e a

gente pensa “isto aqui já há alguma coisa, está para além, eu já dei tempo, já dei dois anos, ele já amadureceu um bocadinho, mesmo assim, não foi o amadurecimento que compensou. Há aqui qualquer coisa para além”. E foi no 3.º ano que realmente eu comecei a pensar: não, tem que intervir porque imaturidade já não é. (p.12)

Foi no 3.º ano de escolaridade que Perpétua aventou a possibilidade de o problema de aprendizagem apresentado por Joaquim e Caetano ser algo mais grave. No entanto, disse que no 2.º ano elaborou um plano de recuperação para os alunos, mas, no caso do Caetano, foi de modo informal. Para um entendimento de como ocorreu o processo de identificação, de avaliação e de intervenção com os dois alunos, apresento os procedimentos adotados por Perpétua com cada um deles.

Em relação ao aluno Joaquim, quando ele estava no 2.º ano de escolaridade, Perpétua disse que percebeu que o aluno “começou a distanciar-se um pouco do grupo; comecei a solicitar mais a família, a pedir mais apoio por parte da família, mais estimulação, a dar algumas dicas para tentarmos recuperar” (p.8). Como o progresso de Joaquim foi muito lento, Perpétua elaborou um plano de recuperação para o aluno. No entanto, disse que “as coisas não evoluíram muito a certos níveis, mantinham-se sistematicamente as mesmas dificuldades nas mesmas áreas” (p.8). Devido a isso, Perpétua começou “a questionar a coordenadora da equipa para vir observar e depois trocar impressões com colegas do ensino especial, com os colegas aqui da escola, mas dos outros anos de escolaridade” (p.8). Adicionalmente, Perpétua mencionou que alertou mais a família para a necessidade de uma avaliação psicológica, pois os problemas de aprendizagem não foram superados e alguma coisa poderia estar a acontecer.

No entanto, de acordo com Perpétua, a família adiantou-se nas férias e contactou uma psicóloga, sendo feita uma avaliação psicológica e diagnosticada a dislexia no aluno. Perpétua explicou que a família se adiantou devido à mãe do aluno trabalhar em um hospital da região, o que facilitou o acesso à consulta: “a mãe não precisou ir ao médico de família, não precisou marcar a consulta de desenvolvimento. O caminho foi mais rápido e foi bom, eu fiquei satisfeita” (p.15). Assim, o diagnóstico foi feito no princípio do ano letivo de 2011, ocorrendo em, aproximadamente, dois meses. Segundo Perpétua, o diagnóstico ajudou-a a perceber “melhor as dificuldades dele. Posso aceitar melhor e agora preciso de um bocadinho de ajuda” (p.15).

A ajuda à qual Perpétua se referiu diz respeito ao apoio especializado de educação especial, e ela observou: “na escola, não podemos dar muita resposta no nível de técnicos, de apoio especializado. Esta criança teria direito a ter uma intervenção mais especializada do que a minha” (p.15). A sugestão de Perpétua para que o aluno recebesse o apoio sistemático do professor

especializado de educação especial no Agrupamento foi que começassem a considerar Joaquim para a gestão de recursos da educação especial, o que, segundo a professora, estava muito complicado devido à forma como os recursos humanos eram então organizados nas escolas:

No início do ano, colocam os professores, e depois as necessidades vão aparecendo, mas não há recursos, não dá para reorganizar os recursos. Por exemplo, colocaram dois, a esta altura, nós já precisamos mais, já temos crianças diagnosticadas, só que o concurso é anual. Para este ano, são aqueles dois. É isso que nos causa dificuldade. Um ano letivo ainda é mais ou menos extenso, vamos confirmando, só que o concurso é um, quer dizer, já não respondia às anteriores, e as que se vão diagnosticando então ainda ficam mais sem a resposta. É um processo, quer dizer, se damos prioridade, ou seja, se a gente tem objetivo, também tem que ter minimamente o recurso, senão, não consegue pôr em prática na realidade. (p.15)

No que tange ao atendimento pelos Serviços de Educação Especial, Perpétua considerou que, em função de os recursos serem cada vez menores no país, na situação como estava, com duas professoras de educação especial para o 1.º ciclo, o aluno dificilmente conseguiria ser abrangido pelos Serviços de Educação Especial em termos de acompanhamento. Porém, mesmo que Joaquim não estivesse a ser atendido formalmente por um professor de educação especial, foi observado por Caetana (coordenadora dos Serviços Educação Especial e Apoio Educativo); algumas estratégias foram sugeridas e já estavam sendo desenvolvidas com ele, além de ter sido elaborado o relatório inicial.

Nessa situação de o aluno não ser diretamente atendido pela professora de educação especial, Perpétua mencionou que a psicóloga que fez o diagnóstico orientou a família a procurar um atendimento especializado de educação especial fora da escola. De acordo com Perpétua, como a família era empenhada e tinha condições financeiras, “arranjaram uma professora do ensino especial que lhe dá apoio uma vez por semana, particularmente” (p.8). No entanto, na compreensão de Perpétua, como a professora não fazia parte do corpo docente do Agrupamento, a intervenção especializada que Joaquim frequentava com a professora de educação especial não ocorria de forma sistemática: o aluno “vai uma vez por semana à professora especializada, mas é uma hora e meia a duas, aqui é sistemático. Ele precisava de apoio especializado sistemático” (p.15).

Outro aspecto apontado e criticado por Perpétua era o da interação com a professora de educação especial externa ao Agrupamento, pois não foi solicitada para uma conversa, como esperava que fosse, logo no início do atendimento com o aluno. Perpétua refletiu: “(...) por um lado, ela está a ser paga, devia ser ela também a solicitar-me, (...) porque eu é que conheço mais o aluno do que ela” (p.9). Para Perpétua, “em termos mais de *feedback* uma com a outra” (p.9), não ocorreu como

esperava, justificando ter sido somente um encontro “para ver a situação e para ter uma ideia do trabalho que ela estava a desenvolver com ele” (p.9).

A situação do aluno Joaquim estava para ser modificada, pois, segundo Perpétua, Caetana disse que seria “capaz de conseguir disponibilizar algum tempo para ele” (p.9). Esse tempo poderia ser disponibilizado por Caetana porque os outros alunos atendidos por ela já estavam a receber intervenção pelo professor de turma, com sua colaboração por meio de sugestão de estratégias, as quais os alunos haviam interiorizado. Devido a isso, Caetana poderia englobar brevemente o aluno Joaquim no atendimento especializado de educação especial.

Para concluir, no caso do aluno Joaquim, Perpétua considerou que a colaboração ao longo das etapas e níveis de intervenção do MAD ocorreu com “a família, com a equipa do ensino especial, como ontem teve colaboração; com os colegas, em troca de experiências, de estratégias, de formas de trabalhar” (p.9). Já com a professora especializada de educação especial do atendimento particular, avaliou que houve pouca colaboração.

Em relação ao aluno Caetano, como o aluno Joaquim, já era o quarto ano que estava com Perpétua, ou seja, desde o 1.º ano do 1.º CEB. A professora descreveu o aluno como sendo uma criança com “muitas capacidades”, e o que a levou a preocupar-se foi “a lentidão dele na leitura, na escrita, em tudo. Bem dizer, em tudo. É muito, muito lento” (p.10). Sobre a escrita, Perpétua apontou: “tem sempre uns sons que ele troca constantemente e que tem mantido” (p.10). Caetano não teve o plano de recuperação formal, mas, de acordo com Perpétua, teve “estratégias dentro da sala, com a família, para tentar superar, porque era só numa área específica, que era a leitura, e achamos que não era propriamente necessário formalizar” (p.10). Assim, no geral, Perpétua considerou que Caetano era “um miúdo com sucesso educativo, a não ser esta questão aí, a leitura não evolui, por mais que ele treine” (p.10).

Devido à lentidão da leitura ter permanecido após as estratégias de intervenção em sala de aula, Perpétua disse ter resolvido pesquisar sobre a dislexia e observou que uma das características é a lentidão, que associou à “lentidão exagerada” de Caetano para a leitura. De acordo com Perpétua, o parecer de Caetana sobre a possibilidade de o aluno ter dislexia é que, “se tiver, é assim uma coisinha mais leve. Então, achamos que era bom para tirar as dúvidas completas” (p.10). Em função dessas características, Perpétua contou que começaram “por avaliá-lo cá na escola, por despistar cá na escola” (p.10).

Perpétua relatou ter solicitado a colaboração da família para fazer o diagnóstico mais rapidamente, como foi o caso do aluno Joaquim. Porém, Caetana disse-lhe: “não é assim tão grave, e,

como vem este projeto para aqui, podemos fazer aqui este tipo de avaliação e depois logo vemos” (p.13). O projeto a que Caetanas e referiu dizia respeito a esta investigação. Avaliação psicológica foi feita em maio de 2012 pelo psicólogo Garibaldi, que não confirmou o diagnóstico de dislexia, no entanto, sugeriu ser positivo avaliar a existência de uma perturbação específica da aprendizagem que pudesse estar a condicionar o desempenho acadêmico do aluno.

No caso destes dois alunos, Joaquim e Caetano, foi no 3.º ano que Perpétua disse ter começado a considerar que pudessem ter dislexia: “quando começo a ver que o tempo passa, e as coisas se mantêm” (Perpétua, p.12). Porém, especificamente no caso do aluno Joaquim, Caetana considerou que foi sinalizado tardiamente para os Serviços de Educação Especial: “um aluno²³ como aquele menino, com dislexia, não é difícil de encontrar. Mas é difícil de encontrar se o professor quiser mesmo escondê-lo, e ela²⁴queria” (p.23). Argumentei com Caetana que a professora Perpétua pensava ser um problema de aprendizagem passageiro, mas Caetana de imediato discordou:

Não, ela sabia que eram dificuldades graves. Ela sabia que o problema era grave, mas também sabia que, se denunciasse aquele menino com aquele problema, se o sinalizasse, teria que sinalizar mais três ou quatro que tinha na turma, e isso lhe ia dar muito trabalho, e ela não quis, somente por isso. Se os pais não estivessem estado atentos, só no 5º ano de escolaridade é que nós íamos descobri-los, como sempre. (p.23)

Sobre esse assunto, Caetana acrescentou que não foi a primeira vez que esse tipo de situação aconteceu com a professora Perpétua e que tal atitude podia ser justificada pela questão do trabalho, ou seja, para Caetana, “a pessoa não gosta de trabalhar. Trabalha com o aluno, se calhar, muito mais do que trabalharia se trabalhasse em colaboração, não é? Não gosta” (p.23).

Ainda sobre essa questão, o pai de Joaquim, Anselmo, foi da opinião de que “a escola reconheceu só depois de a gente ver no particular” (p.6). Depois que fizeram o diagnóstico em uma clínica particular é que a professora Perpétua tomou consciência da real problemática do menino. Porém, Anselmo considerou que, com Caetana, foi diferente, pois, mesmo sem ter ainda conhecimento do diagnóstico feito pela psicóloga, Caetana falou que, “obrigatoriamente, o miúdo era disléxico” (p.6).

Para finalizar, menciono que Caetana, ao ter em consideração o MAD e o trabalho com os professores, afirmou: “há uma colaboração, há que existir e existe a partir do primeiro nível do modelo, se for necessário. Sempre e quando é necessário, porque muitas vezes não é necessário, mas às vezes é” (p.25). No caso dos alunos referidos, deveria ter ocorrido uma melhor interação e colaboração entre

²³ Caetana refere-se ao aluno Joaquim.

²⁴ Caetana refere-se à professora Perpétua.

a professora de turma e os Serviços de Educação Especial do Agrupamento desde o 1.º ano de escolaridade, evitando-se, assim, o diagnóstico e o apoio dos Serviços de Educação Especial tardiamente.

5.5. Desenvolvimento de práticas relacionais e participativas para com as famílias: De um modo geral, as professoras do 1.º CEB, os profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo e a liderança disseram haver uma colaboração positiva dos pais no processo educativo dos filhos. Entretanto, havia casos com dificuldades para colaborar, inclusive, em relação aos pais/encarregados de educação participantes deste estudo.

No que se refere à interação da liderança com os pais/encarregados de educação, Anita disse não ser adepta de fazer reuniões com todos concomitantemente, preferindo um atendimento personalizado, em reuniões separadas. Em sua opinião, o Agrupamento disponibilizava um serviço personalizado aos pais/encarregados de educação, pois, para falar com alguém da equipe diretiva, não era preciso marcar hora; era chegar à portaria e solicitar que um elemento da equipe diretiva fosse atendê-los. Outro aspecto levantado por Anita foi que havia um sistema de comunicação muito ativo entre os professores e os pais/encarregados de educação. Entretanto, Anita considerou que a escola tinha regras que restringiam o acesso presencial dos pais/encarregados de educação em qualquer horário e por qualquer motivo.

Pela maneira como instituiu o acesso dos pais na escola, Anita considerou: “não tenho uma escola muito aberta aos encarregados da educação. Neste sentido, existem muitas regras na escola até para a defesa dos alunos, o que impede efetivamente que os pais venham com tanta assiduidade” (p.16). Diante dessa forma de organização, principalmente da escola sede, onde estava a trabalhar a equipe diretiva do Agrupamento, Anita percebia que os pais achavam que a escola era fechada para muitas iniciativas do tipo: trazer um bolo para o filho a qualquer hora, ir à sala do professor para falar sem ser no horário disponibilizado e fazer comemorações de datas folclóricas, entre outras datas comemorativas.

Anita assim se expressou a respeito dessas datas no Agrupamento: “quando organizamos uma atividade, nós organizamos não é para os pais, é para os alunos, que lhes traga, de alguma maneira, algum fruto no nível curricular e no nível das aprendizagens. Não fazemos só por folclore” (p.16). Anita ainda citou que alguns pais consideravam que “a escola lhes dá conhecimento em demasiadas situações. Alguns queixam-se que, desde a direção ao professor, estão sempre a ter conhecimento do que o filho faz ou deixa de fazer” (p.17). Assim, segundo Anita, alguns pais sentem-se incomodados

com essa forma de interação escola e família. Ela ainda observou que “os pais, às vezes, têm a noção de que a escola tem realmente demasiadas regras que os envolvem demasiado nas tomadas de decisão sobre os filhos” (p.17).

Uma das regras mencionadas por Anita e pelas professoras do 1.º CEB era relativa ao estabelecimento de um dia e horário específicos durante a semana para atendimento aos pais/encarregados de educação pelo professor de turma. Para um melhor entendimento, apresento a explicação de Joana (professora do 1.º CEB) sobre a forma como ela e os professores de turma do Agrupamento interagiam com os pais/encarregados de educação:

Nós temos, por semana, temos uma hora, mais ou menos, de atendimento aos pais. Eles, muitas vezes, vêm saber como estão os alunos. Por caderneta também, tem uma caderneta, e eles, qualquer problema que tenham, eles anotam na caderneta. Se precisar também de qualquer coisa dos pais, também escrevo na caderneta, e eles dão sempre o *feedback* nisso. Sempre, em qualquer momento que venham cá, eles são atendidos. (p.8)

A interação ocorria, portanto, por atendimento disponibilizado aos pais/encarregados de educação durante a semana e mediante o uso da caderneta, onde os problemas eram comunicados. Joaquina (professora de educação especial), nessa mesma proposta de organização das reuniões e forma de comunicação, considerou: “da nossa parte, procura-se que seja sempre rentabilizada o mais possível. Às vezes, tenho dificuldade do tempo, mas até aí nós somos muito flexíveis no meu horário. Com as colegas, também acontece o mesmo” (p.15). A forma de ajustar a questão do horário era, segundo Joaquina, também por meio da caderneta, que era uma das formas de comunicação dos professores com os pais/encarregados de educação. Assim, conseguia-se marcar um dia viável para a reunião em comum acordo.

Os pais participantes deste estudo consideraram que a forma de interação deles com a escola ocorria, conforme referido anteriormente pelas professoras, por meio de reuniões em grupo e/ou individuais com a professora de turma, por recados na caderneta e por contato telefônico nos dias em que a professora estivesse disponível para atendimento aos pais/encarregados de educação. Essa organização possibilitou, na percepção dos pais, diálogo, troca de ideias, troca de informações e proximidade com os professores. Eles consideraram que a interação foi satisfatória, não havendo sugestões por parte deles para melhoras na comunicação com a escola, conforme apresento a seguir.

Para Damiana (mãe do aluno Estevão), a interação era satisfatória, pois, quando precisou saber alguma coisa sobre Estevão, dirigiu-se à escola ou telefonou nos dias em que a professora Mariana estava no atendimento, dizendo ter sido bem atendida. Explicou que, para esse dia de

atendimento, no caso, na sexta-feira, não houve necessidade de marcar uma reunião, pois os pais podiam ir à escola no horário disponibilizado pela professora. Segundo Damiana, a professora sempre a recebeu quando foi preciso falar sobre o filho, nunca havendo problema nesse aspecto. Portanto, não tinha qualquer sugestão para melhorar a comunicação entre os pais e a escola.

Madalena (mãe do aluno Caetano) e Teresa (mãe do aluno Bento) também não tinham nada a sugerir para melhorar essa comunicação. Julgaram colaborar com as solicitações das professoras, que, segundo elas, se preocupavam com os problemas de aprendizagem dos seus filhos.

Paulo (pai do aluno Afonso) igualmente disse não haver sugestão para melhorar a comunicação entre os pais e a escola e considerou ter sempre respondido às solicitações da professora, não havendo nenhuma situação em que não conseguisse corresponder. Porém, não se considerou participativo nas reuniões que aconteceram com a professora e os pais, devido à incompatibilidade com seu horário de trabalho.

Cecília (mãe da aluna Angélica), de sua parte, não via necessidade de melhorar a comunicação entre os pais e a escola e não apresentou nenhuma sugestão nesse sentido. Comentou ter preferência pela comunicação por telefone, pois precisava solicitar dispensa no trabalho para comparecer às reuniões.

Anselmo (pai do aluno Joaquim) via a forma da comunicação entre os pais e a escola como ideal. Ele expressou: “os pais, quando têm alguma dúvida, têm sempre uma porta aberta para vir cá para falar com a professora, que a professora já faz questão de dizer tais dias, às X horas; há sempre a disponibilidade” (p.4). Nesse dia e horário que a professora disponibilizou, Anselmo disse que qualquer pai poderia vir falar com ela, ou a professora marcava uma reunião pela caderneta do aluno quando fosse necessário os pais aparecerem na escola. Anselmo reforçou: “nunca houve um abandono, quer dos pais em relação à escola, quer da escola em relação aos filhos” (p.4).

Portanto, os pais/encarregados de educação consideraram que a forma de interação e comunicação propiciada pelas professoras foi apropriada. De sua parte, entendiam ter colaborado com as solicitações da escola sempre que foi possível.

No entanto, as professoras do 1.º CEB identificaram alguns casos em que a colaboração dos pais/encarregados de educação no processo educativo dos filhos deixou a desejar. As professoras Joana, Ana, Mariana e Manuela consideraram que grande parte dos pais dos seus alunos colaborava, pois, sempre que solicitaram alguma coisa, tiveram ajuda e uma resposta por parte deles. Entretanto, ressaltaram que nem sempre houve colaboração por parte de todos.

Segundo Manuela (professorado 1.º CEB), a solicitação para colaboração aos pais foi “na ajuda em casa, muitas vezes, no complemento do meu trabalho” (p.7). Ao perceber que uma família conseguia ajudar em casa, ela ensinava como fazer: “a aluna leva um trabalho, eu digo ‘é para ler, voltar a repetir, perguntar à aluna, não lhe diga isso’... Portanto, dou indicações muito precisas para haver uma continuação do meu trabalho naquele bocadinho dos trabalhos de casa” (p.7). A frequência com que Manuela solicitava auxílio aos pais mudava conforme o interesse e empenho deles em ajudar em casa. Se não houvesse colaboração por parte dos pais, disse tentar remediar a situação com mais trabalhos para o aluno em sala de aula.

No caso do aluno Bento, sua mãe, Teresa, disse que ela e o pai colaboraram na realização dos trabalhos escolares em casa. De acordo com Teresa, o pai do aluno colaborou nas atividades de matemática, em razão de ela não conseguir mais acompanhá-lo e ajudá-lo: “até o 2.º, consegui acompanhá-lo e ajudá-lo. Agora, é número romano, que já não me lembro, e meu marido era muito bom na matemática” (p.5). Teresa disse colaborar nas atividades de leitura e escrita: “às vezes, ponho a ler para o irmão uma historinha, com dificuldades, mas lá consegue ler com as dificuldades dele” (p.5). Em relação à escrita, Teresa também se preocupava em trabalhar com o filho em casa, dizendo: “às vezes, faz mal, e eu também, às vezes, enervo-me um bocado com ele e depois apago a cópia toda ou tiro a folha e ponho a fazer de novo, e depois faz muito bem” (p.5).

Teresa achava que o filho fazia mal as atividades por ser preguiçoso, por querer ir logo brincar ou fazer qualquer outra coisa que não fosse estudar, pois, quando repetia com ele as atividades, observou que as fazia bem. Por esse motivo, Teresa percebeu “que ele podia fazer de primeira” (p.5). Portanto, não relacionou a dificuldade do filho às dificuldades relacionadas ao diagnóstico de dislexia.

Sobre a colaboração dos pais do aluno Bento, Manuela disse que eles demonstraram querer ajudar o filho, no entanto, em sua opinião, deixaram a desejar no apoio ao aluno. Mariana (professora do 1.º CEB) também considerou que não houve colaboração por parte de todos os pais, inclusive, havendo “encarregados de educação que não se responsabilizam muito, que não mostram muito interesse em acompanhar os progressos escolares dos seus filhos” (p.10). Referiu que esse desinteresse ocorria tanto no nível de aproveitamento acadêmico quanto no nível de comportamento, acreditando que a falta do apoio de algumas famílias estivesse a contribuir para o aumento de alunos com problemas de aprendizagem.

A professora do 1.º CEB, Mariana, também solicitou auxílio aos pais, sendo a sua primeira preocupação explicar-lhes as dificuldades que o filho tinha, de modo que pudessem, “em casa, agir para ajudar o seu filho, porque eles também não sabem superar as dificuldades” (p.10). Para

exemplificar, Mariana citou duas situações com os encarregados de educação em que havia observado dificuldades na colaboração, sendo por parte dos pais dos alunos Afonso e Angélica. Com os pais desses alunos, respectivamente, Paulo e Cecília, havia falta de apoio em casa. Mariana explicou que os alunos “fazem na escola o exercício, mas depois, em casa, têm que exercitar, precisam de mais horas e não têm este apoio depois, em casa, de suporte. Portanto, a criança vai para casa, e vêm os temas como foram” (p.14).

No entanto, Paulo e Cecília disseram participar na realização dos trabalhos para casa (TPC). Porém, Paulo fez uma ressalva: “participo quando tenho tempo e posso ajudar, eu ajudo sempre” (p.4). Ou seja, sua participação no processo educativo do filho estava condicionada à sua disponibilidade de tempo, que durante todo o dia estava comprometido com seu trabalho, não havendo outra pessoa em casa que pudesse colaborar nesse processo.

Mariana falou sobre a estrutura familiar do aluno Afonso, a qual considerou não ser favorável para o apoio que ele necessitava:

Não tem mãe, portanto, vive com o pai e com uma avó com cerca de 80 e poucos anos e com um tio deficiente (...). O pai sai de manhã cedo, entra em casa às oito da noite. Portanto, praticamente não está com o filho durante o dia, o filho está na escola. Depois, a avó vem buscá-lo. Uma avó com 80 e poucos anos também não vai dar apoio, com certeza, nesse nível. Trata dele, dá-lhe comidinha, dá-lhe banho, isso tudo, mas pronto. Portanto, para esta criança, é o apoio que poderá ter. (p.14)

Sobre a mãe da aluna Angélica, Mariana relatou que Cecília já havia sido contatada diversas vezes para aprovar e assinar o plano de recuperação da filha, que tinha o diagnóstico de dislexia. No entanto, até aquele momento, Cecília não comparecera à escola, sempre dando desculpas, do tipo: "professora, não tenho tempo de ir à escola; professora, eu não posso; professora, meu horário, eu trabalho até muito tarde" (p.10).

Mesmo que Cecília não tivesse assinado o plano de recuperação, Mariana disse que a mãe tinha conhecimento, pois “foi na caderneta, a mãe assinou”. (p.10). Inclusive, Mariana disse que tentou explicar e escreveu no “caderninho” as orientações para Cecília colaborar em casa: “ajuda a sua filha a fazer uma leitura diariamente; depois de ler, feche o livrinho, mande sua filha contar o que leu, mande escrever umas palavrinhas” (p.10). Contudo, segundo Mariana, a aluna disse que a mãe “faz isso só final de semana porque durante a semana não há tempo”. Além de ser no final de semana, Mariana salientou que era só de vez em quando, observando, ainda: “nem sempre essa ajuda é a mais valiosa, porque, quando a ajuda é feita, por vezes, o trabalho da aluna vem cheio de erros”

(p.10). Mariana atribuiu isso ao fato de que “os pais também não têm instrução suficiente, muitas vezes, para poder aplicar aquelas estratégias que nós pretendíamos que ajudassem” (p.11).

Devido a isso, Mariana mudou algumas orientações aos pais, solicitando apenas que ajudassem a ler, “porque, em termos de escrita, não há esse apoio. Não há porque também as pessoas, os pais, não têm essa instrução para poder dar aos filhos” (p.11). Os alunos que Mariana mencionou “vão para casa e vêm, muitas vezes, sem abrir o livro de leitura. Portanto, a primeira vez que leem o texto é na escola e na presença da professora” (p.15). Para Mariana, grande parte dos problemas de aprendizagem que os alunos apresentavam era consequência da falta de apoio na área da leitura e da escrita.

No caso dos pais/encarregados de educação do aluno Estevão, Mariana disse que a mãe, Damiana, “colabora e tenta fazer aquilo que nós dizemos. Portanto, não há problemas” (p.14). Para colaborar com Estevão na realização dos TPC, Damiana disse ter solicitado ajuda à professora Mariana para aprender o novo método de fazer contas de matemática, pois o que ela tinha aprendido não era igual, e Estevão não aceitava sua forma de ensinar por ser diferente. A professora explicou-lhe como ensinar Estevão, e foi possível ajudá-lo nos TPC. No entanto, os pais de Estevão consideraram ser indispensável a contratação de uma explicadora para também colaborar na realização dos trabalhos escolares do filho em casa, porque, segundo Damiana, “ele em casa, muitas vezes, não queria fazer os TPC, e, depois, há coisas novas que eu não conseguia ajudar” (p.4). Assim, de acordo com a percepção de Mariana e segundo a narrativa de Damiana sobre a forma como estavam a participar no processo educativo de Estevão, percebe-se que estavam a colaborar, pois a mãe procurou instruções da professora da turma para saber ensinar o filho nos TPC e contrataram uma explicadora.

Perpétua (professora do 1º CEB), ao abordar a interação com os pais/encarregados de educação, disse que, de um modo geral, eram colaborativos com a escola: “normalmente, os pais aderem bem” (p.14). Todavia, não deixou de apontar que, às vezes, algum encarregado de educação não queria aceitar bem a dificuldade do filho. No caso específico dos alunos Joaquim e Caetano, avaliou: a colaboração “tem sido boa, o mais colaborativa possível e envolvendo os pais no processo” (p.13).

De acordo com Anselmo, pai de Joaquim, eles, os pais, colaboravam e participavam nas atividades escolares do filho, pois: “os nossos filhos são o nosso universo, e, como são o nosso universo, nós temos que fazer por eles tudo que estiver ao nosso alcance” (p.5). Anselmo fez questão de explicar sobre o trabalho de cada um dos pais e os respectivos horários: “eu trabalho por minha conta e posso sair quando quiser e me deslocar. A minha esposa já é o contrário, porque ela é

funcionária pública” (p.5). Portanto, a depender do horário da reunião na escola, vinha um dos pais ou vinham os dois, podendo isso ser considerado uma exceção no âmbito do Agrupamento, segundo Anselmo.

Madalena, mãe de Caetano, admitiu não ser muito participativa porque não andava sempre pela escola e tinha noção de que havia pais que participavam mais do que ela. Sua forma de participação era comparecer nas reuniões com a professora, nas feiras realizadas pelo Agrupamento e nos projetos desenvolvidos pela professora, envolvendo os pais no trabalho. No que se refere aos TPC, disse que ajudava, mas que Caetano estava na explicação: “acho que tem mais capacidade a explicadora do que eu”; ela ainda observou: “tem a irmã mais velha, que ajuda mais do que eu” (p.3). Para os TPC, Caetano recebia ajuda da explicadora, da irmã mais velha e também de sua mãe, de acordo com as suas possibilidades e capacidades para ajudar na explicação. Assim, com base nessa forma de participação no processo educativo de Caetano, Perpétua declarou que os pais eram participativos.

Na questão de colaboração dos pais no desenvolvimento das estratégias de apoio com os filhos, Garibaldi (psicólogo) apresentou uma opinião crítica. Observou que muitos pais consideravam “o gabinete de psicologia como um depósito em que vão lá, colocam a criança e vão se embora e vão buscá-la depois” (p.8). Quando solicitados a auxiliarem em casa com estratégias trabalhadas em gabinete, não havia colaboração. Garibaldi era da opinião de que os pais, “a partir do momento em que eles veem na escola um psicólogo, seja onde for, passam a responsabilidade toda para os professores ou para os técnicos. Então, às vezes, torna-se muito complicado para as estratégias terem sucesso” (p.8). Garibaldi acreditava que, quando os pais colaboravam, os ganhos eram muito rápidos e eficazes; do contrário, os ganhos eram muito limitados.

Quitéria (professora do apoio educativo) expressou que a “colaboração é trabalho em equipa. E, os pais, a família, fazem parte da equipa educativa do aluno. Portanto, só colaborando, só trabalhando em equipa, só eles conhecendo e sabendo tudo, é que eles conseguem também ajudar o filho” (p.7). Segundo Quitéria, os pais eram participativos quando colaboravam com informações sobre o aluno e no que fosse necessário, contribuindo no processo de avaliação e intervenção.

Nesse sentido, para Quitéria, os pais faziam parte do processo de planificação e intervenção e eram solicitados a intervir em casa com os filhos. Porém, como Garibaldi e as professoras do 1.º CEB, Quitéria apontou que nem todos os pais dos alunos com NEE eram colaborativos e que havia determinadas dificuldades – econômicas, materiais, humanas e, inclusive, de aceitação do problema do filho. Tudo isso prejudicava o processo de avaliação diagnóstica do aluno e de intervenção. Sobre o

fator econômico, Joaquina (professora de educação especial) também o relacionou com as atitudes dos pais/encarregados de educação:

São oriundos de uma classe socioeconômica baixa, com poucas expectativas. Muitas vezes, eles nunca se preocupam se o filho tem NEE ou não. Sabem que o filho tem alguma coisa, mas as expectativas não são muito elevadas. Poucos são os pais que realmente sabem os direitos que lhes assistem e que procuram um melhor investimento para o filho. Temos tido casos destes, são pessoas até muito presentes, mas, na grande maioria, não. Depois, muito menos têm capacidades para continuarem algumas das estratégias que a escola solicita, até porque nem as percebem. O que eles fazem com as dificuldades de leitura e escrita? Metem uma explicadora qualquer aí no meio. (p.16)

Garibaldi também observou que, muitas vezes, os pais não compreendiam muito bem o porquê da dificuldade de aprendizagem da criança e ficavam a pressioná-la. Esta pressão, segundo Garibaldi, para a criança que já está com baixa autoestima em função de sua dificuldade, impede que a intervenção funcione. Conforme anteriormente apresentei, as situações referidas por Quitéria e Garibaldi também foram percebidas por algumas professoras do 1.º CEB.

Portanto, Garibaldi considerou ser importante “trabalhar um bocado a parte emocional e baixar um bocado aquela ansiedade, tanto dos pais quanto da criança” (p.8). Além da parte emocional, Garibaldi observou casos de alunos cujos pais tinham que ser orientados para realizar em casa algum tipo de estratégia. Especificamente em relação aos pais dos alunos com dislexia, Garibaldi disse que as solicitações eram feitas para “os pais perceberem que se trata de um déficit e que não é por vontade da criança que ela não aprende” (p.8). Esse procedimento também foi adotado pelas professoras do 1.º CEB, mas nem sempre gerava resultados, pelas razões anteriormente mencionadas, tais como: falta de tempo devido ao horário de trabalho; falta de literacia para ajudar em casa; falta de interesse e disponibilidade; tipo de estrutura familiar; recusa em aceitar o problema de aprendizagem do filho. Essas e outras razões acabavam por interferir negativamente no processo de colaboração dos pais/encarregados de educação com a escola.

Segundo Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo), os pais gostavam muito da forma como eram abordados e tratados no Agrupamento. Inclusive, logo que se identificava algum tipo de problema na aprendizagem no aluno, Caetana fazia uma primeira reunião, conjuntamente com o professor de turma e com os pais/encarregados de educação para explicar “porque eles foram chamados à escola, porque pensamos que seu filho poderá não estar a fazer aprendizagens, por alguma razão” (p.29).

Para Caetana, os pais/encarregados de educação tornam-se conhecedores e ajudam imenso: “sentem-se parte da equipa e sentem-se parte da escola, e, se o processo é para continuar, eles estão em todas as etapas do processo” (p.30). Por exemplo, no primeiro nível do modelo, Caetana disse que os pais/encarregados de educação colaboravam com informações sobre o conhecimento do aluno, se existia algum problema com a criança, se havia algum problema em casa ou queixa de alguma coisa da escola. Depois, colaboravam conforme o que era solicitado pelos professores, levando as crianças aos acompanhamentos, às avaliações, ou seja, no que fosse necessário em termos de avaliação e de intervenção.

Devido a essa forma de colaborar, Caetana pensava haver um maior envolvimento dos pais/encarregados de educação dos alunos com NEE em relação aos outros pais, pois “frequentam muito mais a escola do que os pais dos outros alunos” (p.32). Para Caetana, a justificação para frequentarem mais a escola foi “porque são chamados a participar nos processos dos filhos e na educação dos filhos pela equipa da educação especial, que somos nós” (p.32). Caetana, por ser a coordenadora dos serviços de educação especial e apoio educativo, disse que quase sempre estava nas primeiras reuniões, mas “não no processo todo porque o professor de educação especial dá andamento ao processo” (p.30). As três professoras de educação especial que faziam parte da equipa, de acordo com Caetana, davam “andamento ao processo com os pais, com os técnicos, com toda gente”, e eram elas que marcavam as reuniões. Caetana acrescentou: “eu estou presente nas que tenho que estar, mas, inicialmente, eu estou quase sempre” (p.30).

Sobre o aspecto negativo da colaboração com os pais/encarregados de educação, alguns participantes mencionaram determinadas situações que consideraram contraproducentes para o apoio aos alunos com NEE.

Garibaldi (psicólogo), conforme mencionei, observou que muitos pais/encarregados de educação não colaboravam com o trabalho desenvolvido com os filhos em gabinete. Disse ele sobre as consequências dessa atitude: “se os pais não colaboram, a gente está sempre a pôr regras. Conseguimos no gabinete ter uma série de regras; em casa, eles não seguem. É uma hora por semana contra o resto” (p.9).

Caetana (coordenadora dos serviços de educação especial e apoio educativo), disse que, de uma forma geral, os pais dos alunos com NEE eram participativos e colaborativos no que eram solicitados, mas observou que eles não demonstravam atitudes de querer saber mais sobre os problemas dos filhos, nem de ter mais recursos para melhor atender às NEE das crianças. Isso, para ela, refletia um aspecto negativo em relação aos pais/encarregados de educação quanto ao papel dos

pais na advocacia pelos direitos dos seus filhos, que era “muito pobre (...). Eles deveriam querer saber mais. Eles deveriam estar preocupados com mais. Eles, se sabem, sou eu que digo, porque eles não perguntam. Raramente. Nós que temos que os alertar para depois eles começarem a se preocupar” (p.31).

Joaquina (professora de educação especial) corroborou a percepção de Caetana de que os pais desconheciam os direitos dos filhos e de que poucos procuravam saber. Em função dessa dificuldade com os pais, foi provida uma ação de formação em que Caetana falou sobre o envolvimento parental e os direitos dos filhos. Nessa reunião, Joaquina observou que os pais ficaram sensibilizados, pois Caetana chamou atenção para uma série de direitos que, às vezes, os pais não conhecem. No entanto, considerou que não houve mudanças e expressou: “quando somos socialmente e economicamente mais carenciadas, as pessoas não conhecem muito dos seus direitos, e aí somos nós que temos o papel fundamental em dizer a que têm direito” (p.16).

Um dos primeiros direitos considerados por Joaquina, que deveria ser explicado aos pais/encarregados de educação, era relativo a uma planificação diferenciada, “porque é uma violência serem avaliados e estarem sujeitos à aprendizagem daquele currículo como os outros, se eles não estão a acompanhar” (p.16). Para Joaquina, quando os direitos eram explicados aos pais, eles “até ficam admirados” (p.16), assim como lhes era explicado sobre os filhos: “que há ritmos diferentes de aprendizagem, de desenvolvimento, e que, se não conseguirem fazer tudo igual aos outros, algumas coisas até podem fazer melhor, tem áreas fortes” (p.16). Na percepção de Joaquina, com esses esclarecimentos, os pais/encarregados de educação entenderiam melhor o que estava a se passar com a criança, o que evitaria conflitos com os filhos.

Portanto, para Joaquina, era papel do professor, no decorrer do processo educativo, esclarecer aos pais/encarregados de educação sobre determinados assuntos referentes aos direitos, aos recursos disponibilizados pelo Agrupamento para o apoio educativo e/ou especializado e sobre “os percursos possíveis para aquela criança” (p.16). O que os pais reivindicavam, de acordo com Joaquina, não eram essas questões de educação, e sim coisas do tipo: “filhos que se envolveram numa briga, ou que lhe bateu” (p.16), ou seja, outras questões, de ordem comportamental.

Anita (diretora) ratificou a percepção de Caetana e de Joaquina sobre os pais/encarregados de educação, apontando: “dificilmente eles têm uma percepção dos direitos que têm” (p.16). Disse que o mesmo acontecia com os pais dos alunos com NEE: “Não têm a noção de que poderiam ser muito mais reivindicativos nos apoios para os filhos. Não digo nonível desta escola, porque esta escola dá-lhes tudo que pode, mas no nível da sociedade em geral” (p.16). Como exemplo, Anita disse que os

pais não tinham coragem de exigir que o técnico que estava a atender seu filho fizesse um relatório para ser entregue ao professor, nem que colaborasse “com a escola para que a escola não estivesse a trabalhar sozinha” (p.16). A justificação de Anita para as poucas expectativas em termos de direitos dos pais/encarregados de educação também se voltava para o fato de que a grande maioria pertencia a uma classe socioeconômica baixa.

Portanto, diante do exposto pelos participantes, não houve um consenso sobre o nível de participação dos pais/encarregados de educação ao serem solicitados a colaborar no processo educativo dos filhos. Alguns participantes, incluindo pais/encarregados de educação, consideraram haver interação e aspectos positivos da colaboração; outros participantes consideraram haver aspectos negativos da colaboração.

Para a diretora, havia um sistema de comunicação muito ativo entre os professores, incluindo a direção, e os pais/encarregados de educação. Os pais participantes deste estudo consideraram que a interação era satisfatória, não havendo sugestões por parte deles para melhoras na comunicação com a escola; disseram eles que colaboravam com as solicitações da escola de acordo com suas possibilidades. No entanto, algumas professoras do 1.º CEB e profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo identificaram casos em que houve colaboração dos pais/encarregados de educação no processo educativo dos filhos e outros em que a colaboração não foi satisfatória, pois os pais não colaboraram ao serem solicitados, e a responsabilidade foi passada aos professores e/ou aos técnicos. Outro ponto mencionado foi o papel dos pais na advocacia pelos direitos dos seus filhos, que estava aquém do esperado.

Após a apresentação da categoria “Envolve toda a comunidade educativa de, e para, todos”, apresento uma síntese e a discussão que vai se processar em duas partes. Na primeira parte o que é referente as duas primeiras subcategorias de análise; e, na segunda parte o que é relativo às restantes subcategorias.

Para introduzir a discussão das subcategorias “*Implementação de relações de interação baseadas na colaboração ajuda a encontrar soluções eficazes*” e “*Insuficiência de professores de apoio e de professores de educação especial traz consequências negativas para todos*”, começo por dizer que os recursos e serviços de apoio aos alunos com NEE considerados necessários e essenciais por parte dos participantes foram os Serviços de Educação especial e Apoio Educativo, sendo a equipe do Agrupamento composta por três professoras de educação especial e uma professora do apoio educativo. Contudo, ao ter em consideração a realidade do Agrupamento, esse número de profissionais foi avaliado por alguns participantes como aquém do desejado, tendo sido sugerido, no mínimo, o

acrécimo de mais quatro profissionais especializados em educação especial para dar um maior apoio aos professores e aos alunos com NEE.

Do mesmo modo, outros serviços foram considerados necessários e essenciais no apoio aos alunos com NEE, mas estando igualmente aquém do desejado, como os serviços de psicologia, terapêuticos e clínicos. Com os profissionais que integravam os serviços referidos, ou seja, com os profissionais externos, com as professoras do 1.º CEB e com a direção, os participantes descreveram o processo de interação e colaboração de várias e diferentes maneiras, as quais são retomadas e discutidas neste tópico.

Início a discussão considerando algumas das formas que a liderança encontrou para suprir a falta dos serviços de psicologia, terapêuticos e clínicos:

- recorrer aos contatos dos professores com especialistas que trabalhavam em outras instituições e que poderiam colaborar com o Agrupamento;
- ser receptiva a estudos de universidades, entre outras instituições de educação e de saúde;
- estabelecer parcerias por meio de convênios com instituições públicas e privadas.

Além das formas mencionadas, a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo referiu que os pais também foram solicitados a colaborar na busca de recursos e formas viáveis para a realização das avaliações clínicas necessárias. No caso dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, exemplificou com as avaliações clínicas de oftalmologia, de otorrinolaringologia e de funcionamento intelectual, dizendo não terem ocorrido situações de recusas dos pais/encarregados de educação para esse apoio. Entretanto, houve casos em que os pais não tiveram condições financeiras para custear as avaliações solicitadas pela equipe dos Serviços de Educação Especial; nessas situações, a liderança encontrou alternativas para que as avaliações fossem feitas. Porém, naquele momento, a liderança considerou estar com dificuldade para dar sequência a esse tipo de apoio aos pais/encarregados de educação.

Mesmo com as iniciativas da liderança para contornar a situação, alguns participantes apontaram não haver os recursos e serviços de apoio necessários aos alunos com NEE e ao professor do ensino regular, que também sinalizou a necessidade de ter mais apoio e colaboração para o desenvolvimento do seu trabalho. Portanto, reafirmo o que foi dito na discussão sobre os desafios da implementação de uma Escola para Todos, ou seja, que a equipe da liderança do Agrupamento tinha dificuldade para assegurar os recursos humanos especializados de apoio ao Projeto Escola para Todos

devido a restrições financeiras e a políticas de financiamento em nível governamental, que não estavam a garantir de modo satisfatório os apoios necessários aos alunos com NEE e aos professores (Bargerhuff, 2001; Correia, 2017a, 2018).

Segundo os autores Bargerhuff (2001), Correia (2017a, 2018), Martins (2012) e Schaffner e Buswell (1999), os profissionais especializados da escola e externos a ela são fundamentais para a inclusão bem-sucedida de alunos com NEE que necessitam dos Serviços de Educação Especial. Esses profissionais atuam como consultores aos professores do ensino regular, oportunizando o aumento das suas habilidades em adaptar suas práticas em colaboração com outros profissionais com experiência no apoio a crianças e jovens com NEE.

As considerações dos referidos autores correspondem às percepções das professoras do 1.º CEB sobre terem estabelecido uma maior interação e colaboração com os profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo do Agrupamento. Esse apoio foi avaliado por elas como necessário e essencial, devido à disponibilidade de conhecimentos mais específicos, colaborando com os professores de turma junto aos alunos com NEE.

A colaboração dos profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo com as professoras do 1.º CEB ocorreu nas seguintes situações:

- partilha de experiências, de conhecimentos e de materiais e sugestões de trabalhos a serem realizados com os alunos com NEE em sala de aula;
- observações para diagnosticar as situações e intervenções com o aluno com NEE;
- orientações e informações que colaboraram na formalização do plano de recuperação, do relatório inicial, do relatório educacional e do PEI;
- colaboração no processo de avaliação, nas histórias compreensivas e nos encaminhamentos das situações para outros profissionais.

As situações de colaboração dos profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo com as professoras do 1.º CEB foram informais e formais. A colaboração informal aconteceu em qualquer momento em que o professor de turma identificasse algum tipo de dificuldade com um determinado aluno, recorrendo ao professor de educação especial para que auxiliasse nas avaliações e encaminhamentos das situações em colaboração. Conforme o relato das professoras do 1.º CEB, a colaboração informal ocorria em sala de aula, mas também em outros ambientes das escolas em horários apropriados, sendo percebida por algumas participantes como algo que proporcionou segurança no apoio ao aluno com NEE.

De acordo com as professoras do 1.º CEB, essa forma de interagir e de colaborar foi possível porque as professoras de educação especial estavam diariamente nas escolas do Agrupamento e porque não havia substituições da equipe dos Serviços de Educação Especial; Além disso, o corpo docente era constituído, em grande parte, por profissionais que trabalhavam havia muitos anos no Agrupamento. Tais situações possibilitavam a continuidade do trabalho dos professores no decorrer dos anos letivos, favorecendo a confiança e a colaboração entre eles pelo compartilhamento de experiências, de materiais e de conhecimentos.

No que se refere à colaboração realizada de maneira formal, o apoio ocorria na realização da história compreensiva e na formalização dos planos de recuperação, dos relatórios iniciais e educacionais e do PEI, entre outros procedimentos burocráticos e pedagógicos condizentes com a operacionalização do MAD e necessários aos processos educativos dos alunos com NEE. Sobre o apoio formal, a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo considerou ter sido fundamental no começo da implementação do MAD. Ela disponibilizou modelos de registros (modelos de histórias compreensivas, modelos de relatórios, modelos de PEI, entre outros documentos) em suportes de papel e de informática para que os professores pudessem fazer as observações e os registros necessários correspondentes a cada nível do modelo. Desse modo, o procedimento de disponibilizar aos professores os materiais referentes aos passos do modelo, associado à atitude de colaboração das profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo do Agrupamento com os professores do ensino regular, possibilitou conhecimentos importantes para a implementação do MAD e, conseqüentemente, para o atendimento ao aluno com NEE.

Sage (1999) considera que a inclusão bem-sucedida depende, em grande parte, de trazer os profissionais dos serviços de apoio à sala de aula do professor do ensino regular. Esse era o caso das professoras de educação especial e do apoio educativo do Agrupamento, na colaboração informal e formal prestada às professoras do 1.º CEB. Portanto, a cultura compartilhada da inclusão que envolve a colaboração (Burrello & Lashley, 1992, citados por Sage, 1999) foi identificada no trabalho desenvolvido de forma informal e formal pela equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo com as professoras do 1.º CEB, o que possibilitava um trabalho articulado e preventivo no contexto da classe regular.

Especificamente sobre o processo de colaboração e apoio ao corpo docente no que se refere à planificação para o aluno com dificuldades de aprendizagem específicas e, nomeadamente, para o aluno com dislexia, a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo foi a profissional mais reconhecida pelas professoras do 1.º CEB e pelos próprios profissionais dos Serviços

de Educação Especial e Apoio Educativo devido aos conhecimentos partilhados e sugestões de como trabalhar com o aluno no contexto da sala de aula. Nesse sentido, destaco a percepção do psicólogo, profissional externo, ao ter expressado que o sucesso da colaboração no Agrupamento estava relacionado com a implementação do MAD e com as características da coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo; para ele, isso teria possibilitado a realização do trabalho de forma aberta e flexível, com trocas de impressões e estratégias comuns, salientando o vasto conhecimento científico e profissional dessa coordenadora.

Destaco a percepção da professora que trabalhava na escola satélite sobre o processo de colaboração e apoiados Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo do Agrupamento. Segundo ela, esse processo era pleno, articulado e eficaz, havendo um relacionamento muito intenso de proximidade com os alunos e entre as professoras.

Os profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo do Agrupamento apresentaram uma percepção muito semelhante à das professoras do 1.º CEB, apontando existir imensa colaboração no trabalho desenvolvido com os professores de turma, por meio da partilha de ideias, de informações, de conhecimentos e de materiais, além das reuniões frequentes. As reuniões semanais da equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo possibilitavam que os profissionais tivessem conhecimento de todas as situações com os alunos e professores atendidos pela equipe no âmbito das escolas do Agrupamento.

A colaboração entre as professoras de educação especial também foi lembrada como algo importante pelos profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo do Agrupamento para que o trabalho fosse bem encaminhado. Cada professora de educação especial tinha uma área de especialização que, entre elas, era reconhecida e solicitada para colaboração, conforme os casos dos alunos atendidos. Pode-se dizer, assim, que havia uma complementação no trabalho realizado com cada aluno.

Embora tenham avaliado que existiu colaboração desde o princípio e relação de confiança no trabalho desenvolvido com a maioria dos professores, alguns participantes manifestaram ter diferenças no processo de colaboração. Observou-se que nem sempre a colaboração foi plena com todos os professores, havendo um caso ou outro de professor que não colaborou no apoio ao aluno com NEE. Conforme manifestação da coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, mesmo com a organização existente no Agrupamento, se o professor não colaborasse, a identificação dos alunos com NEE ficaria comprometida, pois via que era no contexto da sala de aula que essas identificações, na maioria das vezes, eram inicialmente reconhecidas.

Um dos pressupostos imprescindíveis à Escola para Todos e ao MAD é o da colaboração e cooperação. Nesse sentido, as equipes de planificação inclusiva (EPI), de acordo com Correia (2008c, 2010), têm como um de seus objetivos avaliar o projeto da escola conducente à inclusão dos alunos com NEE, identificando os constrangimentos e os problemas inibidores da inclusão. Thousand e Villa (1992), citados por Sage (1999), corroboram a proposta de haver avaliações e discussões frequentes sobre o funcionamento da equipe e o trabalho cooperativo, a fim de estabelecer objetivos para melhorar os relacionamentos e os apoios aos alunos com NEE.

Esse procedimento, portanto, poderia ser adotado pela liderança do Agrupamento, ou seja, a criação de uma EPI para avaliar de forma frequente o processo de inclusão dos alunos com NEE e o trabalho desenvolvido pela equipe de profissionais envolvidos, para que as atitudes de colaboração sejam plenas com todos os professores (educadores, professores de educação especial e professores do ensino regular) e demais profissionais de educação. Com isso, poderiam ser evitados problemas que viessem a interferir de forma negativa nos processos educativos dos alunos.

Para Schaffner e Buswell (1999) e Sage (1999), se os diretores das escolas transmitirem ambivalência com as políticas de inclusão e expectativas ambíguas de defesa de todos os alunos, os membros da sua equipa também apresentarão atitudes ambíguas e confusas, e a educação inclusiva não terá êxito, pois se espera que os diretores liderem, mas que também mantenham a estabilidade do sistema. Isso foi observado na atuação da diretora do Agrupamento, dado que sua relação de proximidade e respeito com os professores das escolas teve como um dos propósitos resolver de forma colaborativa e eficaz as questões identificadas nos processos educativos de todos os alunos. Com essas atitudes, a diretora considerou que os professores foram superando as dificuldades e realizando o trabalho da melhor forma possível, embora ainda precisassem ser evitados alguns problemas de colaboração com os professores.

As professoras do 1.º CEB disseram ter havido interação e colaboração com profissionais externos (por exemplo, os psicólogos, os terapeutas da fala e os médicos especialistas) quando solicitadas e conforme as situações que se apresentavam com os alunos e os professores. Isso teria sido bastante efetivo, proporcionando partilha e retorno de informações sobre os alunos e de sugestões de atividades para o contexto escolar que dessem continuidade ao trabalho executado em gabinete, além de sugestões de estratégias na elaboração de um PEI. O psicólogo participante deste estudo também enfatizou ser importante e necessário ter uma boa colaboração com os professores da classe regular e dar-lhes conhecimento das estratégias implementadas em gabinete para que, na medida do possível, dessem continuidade a algumas estratégias no contexto da sala de aula.

Os encontros presenciais também foram considerados eficazes, pois, nas situações em que ocorreram com os especialistas, a interação se tornou mais próxima e efetiva em relação às informações prestadas sobre os alunos, diferentemente de quando ocorreram unicamente por relatórios, por contato telefônico ou por *e-mail*. Foi salientado pela coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo que alguns profissionais externos compareceram à escola para reuniões com a equipe da educação especial.

No entanto, duas professoras do 1.º CEB avaliaram que não tiveram uma interação efetiva com todos os profissionais externos por não terem interagido conforme o esperado, havendo pouca colaboração. Outras professoras do 1.º CEB não sentiram necessidade de interagir diretamente com os profissionais externos, sendo suficiente o retorno das avaliações por relatórios.

No que se refere à percepção dos profissionais da equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo sobre a interação e a colaboração com os profissionais externos, consideraram terem ocorrido de três formas e, em todas as situações, com trocas de relatórios escritos sobre o aluno em questão. As formas mencionadas foram as seguintes:

- os professores deslocaram-se até os locais de trabalho dos especialistas para acompanharem os pais e alunos nas consultas, bem como para participarem de reuniões com os profissionais;
- os especialistas deslocaram-se até a escola sede para reunirem-se com a equipe dos serviços de educação especial e apoio educativo do Agrupamento, com a professora de turma ou com a direção;
- comunicação por contato telefônico e/ou por *e-mail*.

A qualidade da colaboração com os profissionais externos, na percepção da professora do apoio educativo, dependia da sensibilidade e da necessidade de contatar os professores do ensino regular para ter o conhecimento de como a criança reagia em contexto escolar. Esse foi um dos procedimentos adotados pelo psicólogo, aliado à atitude de interagir de forma não impositiva, e sim colaborativa, o que propiciou um bom relacionamento de trabalho com os profissionais que atendiam a mesma criança. Nessa perspectiva de colaboração, o profissional externo considerava haver um bom relacionamento e receptividade com as professoras de educação especial e com os professores de turma das crianças atendidas por ele.

Conforme se evidencia na análise das narrativas dos participantes sobre as ações relativas ao processo de colaboração entre os profissionais, as práticas ocorridas de maneira informal e formal

correspondem ao que a literatura especializada aponta sobre a ênfase nas mudanças das práticas, que devem tornar-se mais flexíveis, mais colaborativas e mais inclusivas na planificação ao aluno com NEE (Ainscow, 1997; Bargerhuff, 2001; Correia, 2012, 2017a, 2018; Martins, 2012; Passarudo, Carvalho, & Panaças, 2015).

Outro aspecto a considerar sobre as práticas de colaboração ocorridas de maneira informal e formal é que correspondem aos níveis de intervenção do MAD e à constituição das respectivas equipas (EAA e EM). Para Correia (2010, 2012, 2017a, 2018), a colaboração entre os profissionais que integram as equipas ocorre por meio de apoios indiretos de consultoria aos professores do ensino regular (EAA) e de apoios diretos ao aluno com NEE (EM), de acordo com os serviços e apoios identificados nas observações e nas avaliações efetuadas pelas equipas e considerados como os mais adequados às características e às necessidades específicas do aluno (Correia, 2017a, 2018). Este assunto será aprofundado de seguida na segunda parte da síntese e discussão desta categoria de análise.

Para a discussão das subcategorias, designadas “Colaboração constante entre professores de apoio, coordenador de educação especial, professores de educação especial, profissionais da psicologia, da terapia e da medicina e professores de turma”, “Encaminhamento e formalização de um diagnóstico pode ser um processo demorado” e, “Desenvolvimento de práticas relacionais e participativas para com as famílias”, retomo os princípios, as etapas, as fases e os níveis de intervenção do MAD. Dos princípios fundamentais do modelo, a colaboração será o objeto principal de discussão, pois, de acordo com Correia (2010, 2012, 2017a, 2018), para a implementação do MAD, é central que se respeite o princípio da colaboração a fim de que as avaliações, as planificações e as intervenções se apoiem, sempre que necessário, em uma perspectiva de trabalho em equipa, não se reduzindo ao educador ou ao professor de turma. Há, assim, a disponibilização de um sistema de apoio entre todos os intervenientes nos processos educativos dos alunos com NEE (Correia, 2008a, 2010, 2012, 2017a, 2018).

As discussões sobre a colaboração com os pais e entre os profissionais serão feitas com base nas fases e respectivos níveis de intervenção do modelo, sendo: fase preliminar, nível I – intervenção inicial e nível II – intervenção intermédia; fase compreensiva, nível III – intervenção remediativa (Correia, 2008a, 2008c, 2010, 2012, 2017a). A fase transicional não será objeto de discussão, pois a

investigação foi direcionada ao 1.º CEB, não havendo entre os participantes casos de alunos com ênfase na transição para a vida ativa.

As etapas do modelo – identificação, planificação, intervenção e verificação – são consideradas essenciais e interligadas na forma de operacionalização. A identificação possibilita ao professor o conhecimento do(s) aluno(s) que esteja(m) a apresentar problemas nas suas aprendizagens e nos seus ambientes de aprendizagem. Com base nesse conhecimento, é feita a planificação ao(s) aluno(s) para que a intervenção comece a ser implementada, sendo verificado a adequação da planificação no decorrer da realização e avaliado(s) o(s) progresso(s) do(s) aluno(s) (Correia, 2010, 2012, 2017a; 2018; Correia & Tonini, 2012).

Portanto, a etapa da identificação do MAD, que é o primeiro procedimento a ser realizado pelo professor de turma em termos de uma avaliação preventiva, possibilita, a partir de métodos informais de avaliações (por exemplo, observação dos alunos, avaliação baseada no currículo, análise de amostras de produtos dos alunos, entrevistas e questionários com os pais/encarregados de educação), que sejam identificados os alunos “cuja realização escolar, numa ou mais áreas, está a um nível tal (baixo) que pressuponha uma primeira intervenção educacional” (Correia, 2008f, p. 61).

Na etapa da identificação, o professor de turma observa, avalia e analisa as características dos alunos de sua turma para identificar os que estão a dar sinais de dificuldade em acompanhar o currículo proposto desde o início ou no decorrer do percurso escolar. A partir dessa identificação, a intervenção inicial começa a ser planejada pelo professor de turma, com o objetivo de implementar o mais cedo possível novas estratégias educacionais no contexto da classe regular.

Esse entendimento foi identificado nas narrativas das professoras do 1.º CEB e dos profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo ao considerarem que, tão logo o aluno com algum tipo de problema no processo de aprendizagem fosse identificado pelo professor, este deveria intervir precocemente com a implementação de novas estratégias educacionais para que os problemas em suas aprendizagens fossem atenuados ou suprimidos e o aluno acompanhasse o currículo formal da turma. Essa atitude das professoras do 1.º CEB foi apontada por elas como uma orientação da equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo no trabalho a ser desenvolvido com os alunos desde a intervenção inicial.

Portanto, as percepções dos participantes estão de acordo com o proposto na intervenção inicial do MAD, dado que, nesse nível, é preciso “considerar intervenções que possam ajudar o aluno a atingir o sucesso desejado, com incidência em estratégias diferenciadas e monitorizando sempre a realização do aluno” (Correia, 2018, p.24). No entanto, os participantes também mencionaram casos de alunos

com possíveis NEE que, mesmo com a implementação de novas estratégias educacionais, não acompanhavam o currículo formal da turma. Para esses casos, as professoras do 1.º CEB esclareceram que as professoras de educação especial deveriam ser comunicadas pelo professor de turma tão logo o problema fosse detectado, sendo essa atitude também uma orientação da equipe dos Serviços de Educação Especial aos professores.

A forma de comunicar ocorria por meio de um relatório e/ou pessoalmente e informalmente no ambiente escolar. Segundo os participantes, após a comunicação, alguém da equipe prestava um determinado tipo de apoio informal ao professor de turma e ao aluno com possíveis NEE, mediante observações do comportamento do aluno e sugestões ao professor de turma de diferentes estratégias de intervenção a serem realizadas em sala de aula (por exemplo, alterar o tempo de ensino ou antecipar a explicação do conteúdo para o aluno). Portanto, é no interior da sala de aula que as estratégias da intervenção inicial deverão ser implementadas pelo professor de turma, vindo ao encontro da concepção da Escola para Todos, tendo em vista que inclusão “é também falar de aprendizagens dentro da sala de aula, no grupo e com o grupo heterogêneo” (Sanchez & António, 2007, p. 110).

A maioria das professoras do 1.º CEB considerou que o apoio recebido das professoras de educação especial e, sobretudo, da coordenadora contribuiu para que a reação inicial de insegurança na intervenção com os alunos fosse substituída pela confiança nos encaminhamentos dos processos educativos dos alunos, colaborando para uma maior segurança nas decisões a serem tomadas. Também disseram que a colaboração entre elas era um apoio importante para que as inseguranças no atendimento ao aluno com NEE fossem ultrapassadas.

Diante do exposto pelos participantes, é possível identificar que a colaboração das professoras de educação especial ocorria desde a avaliação preventiva, mediante serviços indiretos ou de consultoria ao professor de turma (Correia, 2017a, 2018). Essa forma de trabalho entre os professores do Agrupamento está em conformidade com estudos que apontam que os contextos onde há a cultura da colaboração encorajando e apoiando a solução de problemas por meio de um conjunto de ações contribuem para práticas bem-sucedidas de inclusão (Bargerhuff, 2001; Martins, 2012; Roldão, 2007; Schaffner & Buswell, 1999; Skrtic, 1991; Vilaronga & Mendes, 2014).

O MAD prevê um conjunto de ações mais formais e estruturadas ou mais flexíveis e sistematizadas (Correia, 2017a, 2018). As formas referidas possibilitam que seja caracterizado como

um modelo misto. A primeira forma configura-se como um modelo de pré-referenciação, e a segunda, como um modelo multinível (Correia, 2018). Ambas as formas objetivam que os alunos com NEE tenham sucesso nas suas aprendizagens acadêmicas e acompanhem o currículo formal da turma, evitando-se encaminhamentos inadequados para os Serviços de Educação Especial (Correia, 2017a, 2018).

Os princípios do MAD na componente da pré-referenciação ou na componente multinível foram identificados nas narrativas das professoras do 1.º CEB ao referirem a intervenção preventiva, no sentido de não chegarem a outras fases do MAD além do nível I – intervenção inicial da fase preliminar. Dessa maneira, com a colaboração e o apoio indireto que as professoras de turma receberam das professoras de educação especial e do apoio educativo, foi possível que primeiramente tentassem resolver as situações no contexto da sala de aula, sem referenciar os alunos com NEE para os Serviços de Educação Especial tão logo os problemas em suas aprendizagens fossem identificados pelos professores.

Além da implementação de novas estratégias educacionais pelo professor de turma e das intervenções sugeridas pelas professoras de educação especial, foi mencionado, pelas professoras do 1.º CEB, o plano de recuperação e de apoio educativo como uma estratégia de planejamento levada a efeito pelo professor de turma aos alunos com problemas em suas aprendizagens. O plano de recuperação e de apoio educativo não é um procedimento previsto no MAD, entretanto, é uma estratégia prevista no Despacho Normativo 50/2005, que orienta os professores do ensino básico na implementação, no acompanhamento e na avaliação desse tipo de plano. De acordo com o despacho, os planos de recuperação são estratégias de intervenção desenvolvidas na escola com vistas a promover o sucesso educativo dos alunos com dificuldades de aprendizagem para que adquiram as aprendizagens e as competências definidas nos currículos. No MAD, um dos procedimentos refere-se ao Programa de Intervenção Individualizado, sendo prevista a sua elaboração na intervenção intermédia; o outro procedimento é o PEI, sendo prevista a elaboração do programa educativo individualizado na intervenção remediativa (Correia, 2008c, 2008f, 2017a, 2018).

A partir das narrativas dos participantes e da documentação escolar existente dos alunos analisados nesta investigação, foi possível identificar que os planos de recuperação e de apoio educativo foram elaborados pelas professoras do 1.º CEB com base nos resultados das avaliações formativas e sumativas dos alunos e, a título consultivo, com as professoras de educação especial. A proposta do plano e a avaliação no final do período correspondente foram do conhecimento dos pais.

Para contextualizar, especifico os alunos que tiveram o plano de recuperação e de apoio educativo:

- Bento, no 2.º ano, correspondente ao ano letivo 2011/2012. O primeiro plano de recuperação e de apoio educativo foi implementado no período de janeiro a março de 2012, e o segundo, no período de abril a junho de 2012.
- Estevão, no 3.º ano, correspondente ao ano letivo 2011/2012. O primeiro plano de recuperação e de apoio educativo foi implementado no período de setembro a dezembro de 2011; o segundo, no período de janeiro a março de 2012; e o terceiro, no período de abril a junho de 2012.
- Afonso, desde o 1.º ano de escolaridade. Entretanto, no que se refere ao ano letivo 2011/2012, correspondente ao 3.º ano, o primeiro plano foi implementado no período de janeiro a março de 2012, e o segundo, no período de abril a junho de 2012.
- Angélica, no 3.º ano, correspondente ao ano letivo 2011/2012. O primeiro plano de recuperação e de apoio educativo foi implementado no período de setembro a dezembro de 2011; o segundo, no período de janeiro a março de 2012; e o terceiro, no período de abril a junho de 2012.
- Joaquim, no 4.º ano, correspondente ao ano letivo 2011/2012. O primeiro plano de recuperação e de apoio educativo foi implementado no período de setembro a dezembro de 2011; o segundo, no período de janeiro a março de 2012; e o terceiro, no período de abril a junho de 2012.
- Caetano, o plano de recuperação e de apoio educativo ocorreu de modo informal, já que, para a sua professora, o aluno apresentava sucesso educativo, sendo a questão da lentidão da leitura o maior problema.

A operacionalização dos planos de recuperação e de apoio educativo, em sua maioria, teve a colaboração do professor do apoio educativo com o aluno, sendo considerada essencial pelos professores devido ao trabalho de prevenção em colaboração com o professor de turma. Portanto, para as professoras do 1.º CEB, o professor do apoio educativo foi percebido como mais um elemento importante para o processo de inclusão dos alunos com NEE.

Sobre o trabalho desenvolvido pelo apoio educativo, Sanches e António (2007) fazem uma ressalva quanto à responsabilidade dos profissionais pelos alunos com NEE. Para os autores, “se os professores não aceitam estes alunos como elementos de pleno direito no seu trabalho, tentarão

encontrar alguém que assumirá a responsabilidade destes jovens e crianças e, assim, começa a segregação disfarçada ou explícita” (Sanches & António, 2007, p.113).

No caso do trabalho desenvolvido pelos profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo do Agrupamento, fundamentado no MAD, as narrativas dos participantes possibilitaram perceber que as responsabilidades eram partilhadas em todos os níveis de intervenção, conforme as situações identificadas no contexto da classe regular pelos professores (do ensino regular e da educação especial) no que se referia aos alunos com NEE. Ademais, no caso da intervenção inicial, em que não é prevista a constituição de uma EAA, o planeamento da intervenção, muitas vezes materializado no plano de recuperação e de apoio educativo, era elaborado pelo professor de turma e, a título consultivo, com as professoras de educação especial.

Sobre a passagem do aluno para o Nível II do MAD, correspondente à intervenção intermédia, a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo explicou que ocorria se o problema de aprendizagem do aluno persistisse, mesmo com a implementação de novas estratégias educacionais definidas, muitas vezes, no plano de recuperação e de apoio educativo. A referida percepção corresponde ao que é determinado pelo MAD. O autor do modelo explica: “se o aluno, no Nível 1, não atingir o sucesso desejado, o professor deve considerar o Nível 2 do MAD” (Correia, 2018, p.24). Para a transição do Nível I para o Nível II, faz-se o relatório inicial, documento previsto na intervenção inicial no MAD, para que no ano letivo seguinte esteja definido e garantido o tipo de apoio que o aluno deverá receber.

Para Correia (2008f), no relatório inicial, devem constar informações sobre a identificação do aluno, o percurso escolar, os problemas de ordem académica e/ou socioemocional detectados, as estratégias consideradas para tentar dar respostas aos problemas e o nível de realização atual no que se refere às áreas académicas (por exemplo, leitura, escrita, matemática, outras matérias) e à área socioemocional. Com essas informações, é possível ter uma ideia dos problemas de aprendizagem do aluno e das estratégias implementadas para tentar solucioná-los (Correia, 2008f).

Os alunos das professoras do 1.º CEB participantes deste estudo que tiveram relatório inicial foram Joaquim, Caetano, Estevão, Afonso e Angélica; os relatórios dos dois primeiros foram assinados no dia 21 de março de 2011, e os dos demais, no dia 23 de março de 2012.

O relatório inicial é um documento de apoio para que o professor de turma recorra inicialmente, a título de consultadoria, ao professor de educação especial e, se for o caso, aos serviços de uma EAA. De acordo com Correia (2008f, 2018), a EAA constituir-se-á a partir do professor de turma, que deverá consultar os elementos que julgar pertinentes a cada situação apresentada pelo

aluno; na maioria dos casos, é composta pelos pais/encarregados de educação, pelo professor de educação especial e, ocasionalmente, por um psicólogo e um especialista em linguagem e/ou terapeuta da fala. Portanto, trata-se de uma ação que ocorre no Nível II, correspondente à intervenção intermédia do MAD.

Na intervenção intermédia, o professor de turma começa a trabalhar de forma consultiva com a EAA. As professoras de educação especial do Agrupamento foram as profissionais mais destacadas pelas professoras do 1.º CEB, ao considerarem que o apoio ocorreu na realização da entrevista com os pais e na construção da história compreensiva e do relatório educacional, dentre outras estratégias necessárias aos alunos com possíveis NEE.

Neste nível de intervenção, conforme o proclamado no MAD, faz-se uma avaliação preliminar, sendo realizada uma recolha de informações acerca do aluno nas áreas académicas e socioemocionais e/ou dos ambientes onde ele interage (Correia, 2008f, 2012; Correia & Tonini, 2012). Para a recolha das informações, a EAA examina os registros escolares e produtos do aluno, efetua observações dos ambientes onde ele interage e, se necessário, realiza entrevista com os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, podendo ser realizada uma entrevista com os pais (Correia, 2008f).

Para Correia (2008f), a entrevista com os pais na intervenção intermédia deve ser informal e englobar aspectos familiares, clínico-desenvolvimentais e educacionais. A finalidade é discutir “os possíveis motivos que estão a provocar os problemas que o aluno apresenta” (Correia, 2008f, p. 70). Com as referidas informações, estrutura-se a história compreensiva.

Na documentação escolar dos alunos atendidos pelas professoras do 1.º CEB, até o ano letivo 2011/2012, período em que realizei a recolha dos dados, identifiquei que somente um aluno tinha a história compreensiva arquivada na sua documentação. As responsáveis pela produção desse documento foram a professora do aluno, a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, na função de colaboradora, e a diretora, como consultora.

De acordo com o preconizado pelo MAD, na sequência da avaliação preliminar, os profissionais analisam as informações coletadas e, a partir desta análise, discutem as possíveis causas do insucesso escolar do aluno, culminando com uma proposta de intervenção mais individualizada que considere as suas necessidades educativas, materializada no programa de intervenção individualizado (Correia, 2008f, 2018). Para isso, a EAA e, especialmente, o professor do ensino regular deverão “considerar que tipo de modificações, ajustamentos e/ou adaptações ao ensino devem ser tidos em conta e que alterações devem ser propostas em sala de aula” (Correia, 2008f, p. 69).

Conforme as narrativas das professoras do 1.º CEB ea documentação escolar dos alunos analisada nesta investigação, o programa de intervenção individualizado previsto na intervenção intermédia não foi elaborado com essa denominação. No entanto, identifiquei o plano de acompanhamento pedagógico individual, correspondente ao ano letivo 2012/2013, dos alunos Estevão, Afonso e Angélica.

Nos casos dos alunos referidos, o plano de acompanhamento pedagógico individual foi elaborado após um período de implementação dos planos de recuperação e apoio educativo, ao serem considerados os avanços e as dificuldades que os alunos continuaram a apresentar, sendo necessário pensar em outra proposta de intervenção. Nesses casos, a sugestão preconizada no MAD é o programa de intervenção individualizado, que prevê estratégias de ensino orientadas para as necessidades específicas do aluno, sendo realizadas na sala de aula de forma mais individualizada, com o objetivo de “aproximar o nível académico do aluno com o de seus pares” (Correia, 2018, p. 24). A finalidade do plano de acompanhamento pedagógico individual elaborado pelas professoras do 1.º CEB corresponde ao objetivo do programa de intervenção individualizado, sendo uma estratégia preventiva para o não referenciamento dos alunos aos Serviços de Educação Especial.

Em termos de estratégias preventivas, uma professora do 1.º CEB relatou que os professores de educação especial sugeriram estratégias específicas para o professor trabalhar com o aluno em sala de aula. Algumas estratégias foram antes realizadas pelos professores de educação especial por meio de uma intervenção breve com os alunos para verificar se responderiam à intervenção, para depois serem implementadas pelo professor com o aluno em sala de aula e/ou até individualmente, com o professor do apoio educativo, se fosse o caso, ou com mais de um aluno, devido à falta de recursos humanos para esse tipo de atendimento.

A forma de organização do trabalho pelos participantes está em consonância com o proclamado pelo MAD na intervenção intermédia, considerando-se que os ajustamentos e/ou as adaptações curriculares são de responsabilidade do professor de turma. No entanto, podem ser “coadjuvados pelo professor de educação especial e quaisquer outros técnicos que se julguem pertinentes” (Correia, 2008f, p. 70). Ademais, esse tipo de colaboração do professor de educação especial com o professor de turma é uma componente fundamental da avaliação preliminar, “dado que o ajuda a decidir o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, permitindo-lhe, simultaneamente, verificar qual o sucesso de uma estratégia ou programa” (Correia, 2017a, p.42).

Esse procedimento foi denominado pela coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo de “intervenção de prevenção”, uma vez que a colaboração ocorreu com o intuito de

não referenciar o aluno com NEE para os Serviços de Educação Especial sem antes de realizar um conjunto de estratégias educacionais, na tentativa de minorar ou até suprimir os problemas de aprendizagem do aluno. O procedimento da “intervenção de prevenção” está em conformidade com um dos objetivos do trabalho colaborativo da EAA, ou seja, sugerir “ao professor de turma o tipo de intervenção ou intervenções a considerar, antes de o referenciar para os serviços de educação especial” (Correia, 2018, p.23).

Portanto, o procedimento referido está de acordo com o estabelecido no MAD, pelo caráter preventivo da avaliação preliminar e da intervenção intermédia no que se refere à tipologia multinível. A delimitação e a avaliação de programas e estratégias de ensino são consideradas importantes procedimentos para evitar que alunos em risco educacional ou com possíveis NEE sejam encaminhados de forma indevida para os serviços e apoios de educação especial, sem antes verificar as razões que possam justificar o problema apresentado pela criança, como a possibilidade de o ensino ser inadequado.

No entanto, para a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, o professor de turma, o professor de educação especial e o professor do apoio educativo realizavam a prevenção até onde conseguiam algum tipo de retorno dos alunos com as estratégias educacionais implementadas. Se, com a “intervenção de prevenção”, o aluno acompanhasse os objetivos curriculares propostos, ele ficava no segundo nível do MAD. Nos casos de alunos que não respondiam bem às estratégias e que continuavam a apresentar problemas em suas aprendizagens, começava-se a pensar na possibilidade da elegibilidade para os Serviços e Apoios de Educação Especial, sendo esse o terceiro nível do MAD, correspondente à intervenção remediativa.

Para a transição do Nível II para o Nível III, faz-se o relatório educacional, documento previsto na intervenção intermédia do MAD. O relatório educacional deverá ser elaborado pela EAA, apresentando os problemas de ordem acadêmica e/ou socioemocional detectados no aluno, a avaliação informal efetuada (por exemplo, observação, avaliação baseada no currículo, entrevistas e questionários), a proposta de remediação (por exemplo, estratégias de remediação, ajustamentos e adaptações curriculares e condições especiais de avaliação), o nível de realização atual dos alunos e a verificação (Correia, 2008f; Correia & Tonini, 2012). No item da verificação, deverá constar a justificativa da necessidade ou não de ser proposta ao aluno uma avaliação mais formal e exaustiva.

No caso do relatório educacional, conforme verificado na documentação escolar dos seis alunos analisada neste estudo, nenhum deles possuía esse relatório. Isso porque no período da recolha dos dados é que se começou a pensar na possibilidade de alguns desses alunos passarem para o

terceiro nível do modelo, o que veio a ser confirmado posteriormente com um deles no ano letivo seguinte, correspondente ao período de 2012/2013.

A decisão da passagem do aluno para o terceiro nível do modelo é igualmente realizada de forma colaborativa. A decisão envolve um representante do conselho executivo, o professor de turma, o professor de educação especial, o encarregado de educação e outros intervenientes (Correia, 2008f, 2012). No caso do Agrupamento em estudo, os outros intervenientes foram o psicólogo, o professor do apoio educativo e a coordenação dos serviços de educação especial.

Sobre a avaliação mais formal e exaustiva, designada pelo MAD por avaliação compreensiva, a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo disse ser um procedimento fundamental para decidir a qual profissional encaminhar o aluno e para onde, dado que não havia profissionais no Agrupamento que pudessem realizar um trabalho especializado além da área de Educação Especial. Conforme cada caso, havia necessidade de interagir com determinados profissionais, tais como: os psicólogos, os terapeutas da fala e os médicos especialistas. Devido a isso, a liderança recorreu às parcerias com instituições de cunho público e/ou privado para que fosse possível a realização de avaliações de especialistas considerados necessários para um melhor entendimento das necessidades específicas apresentadas pelos alunos, constituindo-se a EM, segundo cada situação (Correia, 2008f, 2012, 2017a, 2018).

Para dar início ao processo de referenciação, deverá ser preenchido um formulário de referimento, conforme determinação prevista no Decreto-Lei nº 3/2008, e haver a anuência parental para que a avaliação compreensiva comece a ser planejada. De acordo com o MAD, esse processo deverá ser guiado por um plano de avaliação individual, que terá de ser feito em equipe pelo conjunto de especialistas que efetuará a avaliação, discriminando-se: as áreas do funcionamento do aluno a serem avaliadas que possam estar a comprometer sua aprendizagem (por exemplo, área intelectual, área emocional, área de linguagem, entre outras); os instrumentos e procedimentos a serem utilizados; os elementos/membros responsáveis; e as datas a serem consideradas (Correia, 2008f).

Para Correia (2008f, 2017a, 2018), os objetivos da EM são organizados conforme os casos dos alunos, destacando-se: observá-los diretamente nos ambientes naturais de aprendizagem; avaliar os desempenhos académicos e socioemocionais mediante o uso de instrumentos e técnicas formais e informais; e elaborar um PEI. Com as informações recolhidas e as avaliações realizadas pela EM, poderá ser determinada a elegibilidade do aluno para os Serviços de Educação Especial; se for o caso, será elaborado um PEI, a ser planejado por todos os elementos da equipe, com a participação dos pais/encarregados de educação (Correia, 2008f, 2010, 2012, 2017a). Portanto, a avaliação

compreensiva, segundo Correia (2017a), “prende-se com as decisões a tomar acerca da classificação e colocação do aluno em determinada modalidade de atendimento” (p.43).

A EM também deverá prestar consultoria aos professores quanto aos problemas de aprendizagem e/ou socioemocionais identificados nos alunos. Mais ainda, deverá estabelecer uma comunicação entre a escola, os pais/encarregados de educação e a comunidade (Correia, 2008f, 2010, 2012, 2017a, 2018).

Como apresentei no decorrer deste capítulo, as professoras do 1.º CEB e as profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo consideraram que o processo de avaliação e intervenção foi mais efetivo com os profissionais externos quando houve a comunicação de forma presencial e consultoria com retorno de informações e sugestões de atividades a serem efetuadas com os alunos. No entanto, esse tipo de comunicação e consultoria não ocorreu com todos os profissionais externos, segundo alguns participantes. Para Correia (2008f), “as intervenções eficazes derivam de um conjunto de observações e avaliações que devem ser feitas em colaboração” (p.79). Porém, nem todas as intervenções derivaram de uma efetiva prática de colaboração com os profissionais externos e entre os próprios professores do Agrupamento.

No caso específico dos profissionais externos, o psicólogo declarou haver colaboração de sua parte com os professores do Agrupamento (professor de educação especial e professor da classe regular) e da parte deles com o seu trabalho, tanto na obtenção de informações sobre alguns aspectos dos alunos, quanto nas reuniões para as discussões dos resultados das avaliações, como pode ser observado na descrição do processo de avaliação realizado por ele com alunos com dislexia, o qual pode ser resumido em três momentos.

O primeiro momento é a avaliação diagnóstica da criança em gabinete. Para essa avaliação, utilizam-se os seguintes instrumentos: WISC-III, Matrizes Progressivas de Raven e Figura Complexa de Rey.

Para Shaywitz (2008), os testes de aptidões cognitivas e nomeadamente os testes para determinar a capacidade intelectual da criança com problemas de leitura devem ser “um dos vários indicadores de aptidão cognitiva e não como fator determinante” (p. 156). A autora afirma que os testes de aptidões cognitivas possibilitam identificar os pontos fortes em jovens e crianças que são acobertados pelos problemas de leitura (Shaywitz, 2008). O critério de exclusão para a dificuldade intelectual deve ser um dos critérios diagnósticos da dislexia, sendo confirmado por evidências psicométricas, uma vez que esses dois diagnósticos são excludentes entre si (APA, 2014; Correia, 2008d; Fonseca, 2009; Lamoglia, 2015; Mousinho & Navas, 2016; Siqueira et al., 2016).

No caso específico do diagnóstico da dislexia, além dos instrumentos para avaliar as aptidões cognitivas, o psicólogo aplica um teste próprio de leitura para perceber o tipo de dislexia e as características do processo de leitura e escrita, e uma avaliação comportamental. Também considera realizar entrevista, uma anamnese com os pais e, quando necessário, observação e análise de materiais escolares do aluno. No entanto, procura fazer, em um primeiro momento, “uma avaliação cega”, sem ter conhecimento dos relatórios educacionais dos professores, para não ser influenciado e comprometer o diagnóstico da criança.

Portanto, o primeiro momento do diagnóstico clínico da dislexia descrito pelo psicólogo corresponde ao que Correia (2008d), DSM-5 (APA, 2014), Lamoglia (2015) e Shaywitz (2008) veem como um processo de análise com base na história do indivíduo (do desenvolvimento, médica, familiar e educacional), em avaliações psicoeducacionais com aplicações de testes de análise da leitura (precisão, fluência e compreensão), da ortografia, das aptidões cognitivas e dos relatórios escolares. Porém, os relatórios educacionais são analisados com mais profundidade no terceiro momento da avaliação, que corresponde ao encontro presencial com os professores.

O segundo momento abrange a conclusão da avaliação e o envio do relatório para os professores e os pais das crianças. Após a avaliação, as crianças que necessitarem do atendimento psicológico emocional e/ou na reeducação da dislexia, se os pais consentirem, segue-se com o tratamento. Nesses casos, o psicólogo trabalha as competências cognitivas, as competências de estudos e a autoestima da criança, e com a família, para que colabore com o trabalho desenvolvido em sala de aula e em gabinete.

O terceiro momento é referente à reunião com a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo e, quando possível, com o professor da classe regular, para falar sobre a criança e sobre as estratégias a serem implementadas em sala de aula. Nessa ocasião, os relatórios (psicológico e educacional) são analisados. Geralmente, esses relatórios estão de acordo; quando não estão, são revistos, e, se for necessário, são feitas novas avaliações. Na reunião referida, também se faz um planejamento de estratégias de intervenção comum aos alunos; posteriormente, para os casos em que o professor perceber que as estratégias não estão a resultar, poderá ser feita uma reavaliação para confirmar o diagnóstico de dislexia. Quando confirmado, as estratégias são reavaliadas com o professor para verificar os fatores que estão a dificultar o processo, podendo ser da própria criança e/ou do ambiente familiar.

Portanto, pela descrição do processo de avaliação, realizado nesses momentos, há uma forma de colaboração com os pais, com os professores e, especialmente, com a coordenadora dos Serviços

de Educação Especial e Apoio Educativo. Essa forma de colaboração atende aos pressupostos do MAD e da Escola para Todos no que se refere à prática da colaboração entre todos os agentes envolvidos no processo de inclusão dos alunos com NEE – os professores, os pais/encarregados de educação, a equipe dos Serviços de Educação Especial, entre outros profissionais e agentes envolvidos (Correia, 2008c, 2008e, 2010, 2017a; Schaffner & Buswell, 1999).

Nesse sentido, além do processo de avaliação, trago o exemplo do processo de referenciação dos alunos com NEE. De acordo com o MAD, também deve ser realizado em equipe e de forma colaborativa entre todos os agentes envolvidos.

No processo de referenciação para determinar a elegibilidade dos alunos com NEE para os Serviços de Educação Especial, de acordo com a documentação escolar dos seis alunos que foram analisadas nesta investigação, nenhum deles tinha sido referenciado até o período da recolha dos dados, ou seja, no ano letivo 2011/2012, vindo a ser confirmado posteriormente com o aluno Bento e Joaquim no ano letivo 2012/2013, o referenciamento para os Serviços de Educação Especial.

Para o aluno Bento, a EAA, denominada no relatório por Equipa Educativa do Agrupamento, iniciou o processo de referenciação e elaborou um relatório técnico-pedagógico, onde concluiu que o aluno não necessitava de respostas educativas no âmbito da educação especial e que deveria continuar a usufruir dos diferentes apoios disponibilizados e previstos no Projeto Educativo do Agrupamento. Assim sendo, o aluno regressou ao Nível II do MAD e, para o ano letivo 2012/2013, passou a usufruir de um plano de acompanhamento pedagógico individual. No caso do aluno Joaquim, no relatório técnico-pedagógico, constam algumas definições de medidas educativas previstas no Projeto Educativo do Agrupamento, sendo: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares e no processo de avaliação, e apoio pedagógico acrescido (individual ou em grupo). Para o ano letivo 2012/2013, o aluno passou a usufruir de um PEI e permaneceu no Nível III do MAD.

Sobre o PEI, este programa foi considerado pela coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo como um documento orientador, simplificado e detalhado na sua planificação ao aluno com NEE. Permitia até mesmo a colaboração do professor do apoio educativo na sua realização, inclusive com os alunos com dislexia severa, dado que o professor do apoio educativo era orientado diretamente pela coordenadora. Isso favorecia a realização de um trabalho colaborativo e articulado entre esses profissionais e com os alunos.

Correia (2008f, 2017a) explica que o PEI é um documento que objetiva reestruturar a educação de um aluno com NEES numa situação de inclusão, permitindo ao professor do ensino regular, ao professor de educação especial e aos pais compreenderem quais os apoios educacionais

serviços de educação especial são necessários para assegurar ao aluno uma adequação apropriada às suas capacidades e necessidades educativas. Além disso, possibilita estabelecer as metas anuais a serem atingidas pelo aluno. O professor de educação especial é o profissional responsável pela operacionalização do PEI (Correia, 2008f), devendo-se observar que “a classe regular é o meio mais natural onde o aluno, sempre que possível, deve permanecer” (Correia, 2017a, p, 44).

As componentes básicas de um PEI são: informações gerais sobre o aluno e a escola; níveis de realização atual, capacidades e necessidades do aluno nas áreas acadêmica, socioemocional, de saúde e desenvolvimento físico geral, e dos ambientes de aprendizagem; objetivos acadêmicos e socioemocionais, estratégias, avaliações e datas em que ocorrerão; serviços e apoios especializados de educação especial; atividades não-acadêmicas e extracurriculares; recomendações; participação dos pais e informações sobre o progresso do aluno (Correia, 2008f, 2017a). Porém, alguns participantes consideraram ser necessário um maior comprometimento dos pais nos processos educativos dos filhos.

As professoras do 1.º CEB identificaram ter ocorrido a colaboração dos pais participantes deste estudo nos processos educativos de três alunos pelos seguintes motivos: eles procuraram ter instruções da professora para saber ensinar o filho nos TPC; os pais com condições financeiras contrataram uma explicadora para ajudar nos trabalhos escolares em casa e/ou solicitaram a colaboração de outros membros da família, como os irmãos mais velhos; e colaboraram nos processos de avaliações e intervenções especializadas de educação especial, clínicas e terapêuticas.

No entanto, as professoras do 1.º CEB também identificaram casos de pais em que a colaboração não ocorreu ou não foi satisfatória, sendo o caso dos outros três alunos, pelas seguintes razões: falta de tempo para participar das reuniões devido ao horário de trabalho dos pais; falta de resposta ao solicitado e de literacia para ajudar nos TPC; falta de interesse em acompanhar os processos e progressos escolares dos filhos; tipo de estrutura familiar que comprometia o apoio necessário ao aluno; recusa em aceitar o problema de aprendizagem do filho. Porém, os pais dos referidos alunos consideravam participar na realização dos TPC dos filhos conforme suas possibilidades.

Algumas professoras do 1.º CEB mencionaram que havia muitos pais/encarregados de educação na escola com dificuldades para ajudar nas atividades solicitadas nos TPC devido à baixa escolaridade, pois não dispunham dos conhecimentos solicitados e os métodos utilizados em sala de aula eram diferentes para alguns conteúdos. Diante dessa situação, as professoras disseram orientar os pais sobre como ajudar em casa, e alguns pais mencionaram ter solicitado orientação às

professoras para poderem ajudar nos TPC. Acrescido a essa dificuldade, foi mencionado pela diretora e profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo o fato de que a grande maioria dos pais pertencia a uma classe socioeconômica baixa, o que, para os participantes, poderia ter alguma relação com as seguintes atitudes:

- poucas expectativas e atitudes de querer saber mais sobre os problemas do filho;
- escasso conhecimento sobre os direitos educativos dos filhos (por exemplo, uma planificação diferenciada) e falta de interesse em querer saber;
- escasso conhecimento sobre os recursos disponibilizados pelo Agrupamento para o apoio educativo e/ou especializado.

O psicólogo igualmente apresentou uma opinião crítica sobre o assunto, pois considerava que muitos pais exigiam resultados, mas não colaboravam ao serem solicitados a auxiliar em casa com as estratégias trabalhadas em gabinete, passando a responsabilidade aos professores e/ou aos técnicos; além disso, não percebiam muito bem do que se tratava o problema de aprendizagem da criança. O psicólogo chegou a dizer que alguns não aceitavam, fato que interfere no processo de avaliação e intervenção da criança. Tais situações, portanto, comprometiam o trabalho, com ganhos limitados da intervenção, sendo considerado que, quando os pais colaboravam, os ganhos eram rápidos e eficazes.

As percepções referidas reafirmam o que os estudos científicos e empíricos têm demonstrado sobre a influência da família no desenvolvimento da criança, devendo os pais envolver-se ativamente nos processos educativos dos seus filhos (Correia & Serrano, 2008; Correia, 2018; Dunst, 2010; Henning, 2003; Shaywitz, 2008; Vaughn & Bos, 2009; Vaz & Martins, 2018). No que se refere ao MAD, os pais são solicitados a participar ativamente em todas as etapas e níveis de intervenção, sendo também chamados a constituir a EAA e a EM (Correia 2008c, 2008f, 2017a, 2018; Correia & Tonini, 2012). Entretanto, conforme a percepção dos participantes, em alguns casos, a colaboração dos pais/encarregados de educação deveria ser mais efetiva, já que nem todos os pais compartilharam e se envolveram com a intensidade necessária.

Os participantes perceberam que ainda havia muito a ser feito para uma efetiva parceria dos pais com os profissionais de educação e na advocacia pelos direitos dos filhos. Para Correia (2008f), o professor de turma e/ou o professor de educação especial deve “estabelecer uma ligação entre os pais e a escola, informando-os dos seus direitos e do seu papel em todo processo” (p. 76). Nesse sentido, a professora de educação especial lembrou uma ação de formação com os pais/encarregados de educação em que se abordou a importância do envolvimento parental nos processos educativos e nos

direitos dos filhos. Tal formação possibilitou perceber que a falta de um maior envolvimento parental na relação escola e família não era uma problemática recente do Agrupamento e que algumas ações já tinham sido planejadas com a finalidade de sensibilizá-los para parcerias mais colaborativas.

Sobre o envolvimento parental, complemento com a observação de Martins (2006) e de Correia e Serrano (2008) ao considerarem que, em Portugal, ainda existe a necessidade de uma maior conscientização dos pais sobre a importância da participação ativa na educação dos filhos com NEE. A criação de parcerias com os pais e com os profissionais que atendem a criança e práticas de colaboração entre escola e família são princípios fundamentais para o sucesso das escolas com projetos de inclusão e, por conseguinte, para a operacionalização do MAD (Conderman, Bresnahan, & Pedersen, 2009, Correia, 2012, 2017a, 2018; Martins, 2012)

Em vista disso e do que foi exposto pelos participantes, faz-se necessário garantir parcerias mais colaborativas entre os profissionais de educação do Agrupamento e os pais/encarregados de educação dos alunos com NEE. A literatura indica estratégias que contribuem para que as parcerias se concretizem, tais como: facilitar o acesso da família à informação, especificamente sobre as características das NEE que a criança apresenta e o processo que determina a elegibilidade do aluno para os serviços e apoios de educação especial; garantir a participação na elaboração de um PEI (Correia & Serrano, 2008; Correia, 2018).

Além de ser necessário assegurar mais parcerias colaborativas com os encarregados de educação e, especialmente, com os pais, foi considerado pela maioria dos participantes não ser suficiente o número de profissionais existentes na equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo do Agrupamento, sendo esse um assunto recorrente nas narrativas. Por causa da insuficiência de profissionais, apontou-se que alguns alunos com NEE foram encaminhados tardiamente para o apoio especializado de educação especial devido à necessidade de dar prioridade aos casos de alunos que as professoras de educação especial consideraram mais graves.

No entanto, ao considerar os casos citados dos alunos Joaquim e Caetano, atendidos por uma professora participante desde o início do 1.º CEB, a própria professora pensou na possibilidade de uma intervenção mais específica somente no 3.º ano de escolaridade. Isso porque os problemas de aprendizagem dos alunos não foram superados, mesmo com solicitação de mais apoio e estimulação por parte das famílias e com as novas estratégias previstas nos planos de recuperação e de apoio educativo, que começaram a ser executadas pela professora a partir do 2.º ano. Para um dos alunos, o plano de recuperação não foi formalizado, não havendo, portanto, registro na forma de documento, não tendo comunicada tal situação aos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo do Agrupamento.

Para Shaywitz (2008), uma atitude que não é veraz para os casos de alunos com dislexia é que “a maior parte dos pais e dos professores adia a avaliação de uma criança com dificuldades de leitura porque acredita que os problemas são apenas temporários e que serão ultrapassados com o crescimento” (p. 136). Essa foi uma das justificações da professora acima referida para o adiamento do referenciamento dos dois alunos para uma avaliação formal. Contudo, a literatura indica que, “quanto mais precoce for o diagnóstico, melhores serão os resultados” (Shaywitz, 2008, p. 158).

Diante do exposto sobre os encaminhamentos considerados tardios para o apoio especializado de educação especial devido à necessidade de dar prioridade aos casos mais graves, a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo apresentou outra percepção sobre o assunto. A coordenadora disse que não foi a primeira vez que a professora dos alunos Joaquim e Caetano sinalizou tardiamente um aluno para os Serviços de Educação Especial, ou mesmo de não ter havido sinalização para uma avaliação compreensiva, acontecendo de o aluno ser identificado somente no 5.º ano de escolaridade por outros professores.

A explicação da coordenadora para a atitude da professora foi que esta não queria mais trabalho, pois, no momento em que é sinalizado um aluno, há mais trabalho a ser feito. No caso dos alunos referidos, deveria ter ocorrido, já no 1.º ano de escolaridade, uma melhor interação e colaboração da professora com os Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo do Agrupamento para que as situações fossem tratadas de forma preventiva, uma vez que, quanto mais rapidamente a criança com dificuldades de aprendizagem específicas for identificada e obtiver apoio, menos probabilidade de sua autoestima ser abalada pelos anos de frustração e de insucesso escolar (Correia, 2008d; Shaywitz, 2008). No entanto, a professora deixou passar três anos desde a identificação de uma possível dislexia até alertar as famílias dos alunos sobre a necessidade de uma avaliação clínica que confirmasse ou não este diagnóstico.

A família do aluno Joaquim tratou rapidamente do assunto, sendo feita, no princípio do ano letivo de 2011, uma avaliação clínica, tendo-se confirmado o diagnóstico de dislexia. No caso do aluno Caetano, a avaliação clínica foi feita em maio de 2012 pelo psicólogo participante deste estudo, que não confirmou o diagnóstico de dislexia, no entanto, sugeriu ser positiva uma avaliação da existência de alguma perturbação específica da aprendizagem. Com o resultado dessa avaliação, Caetano permaneceu no Nível II do MAD, correspondente à intervenção intermédia, que prevê ajustamentos e adaptações curriculares pouco significativas (Correia 2008c, 2008f, 2017a, 2018).

Após a formalização do diagnóstico, a professora disse ter começado a entender melhor as dificuldades do aluno diagnosticado com dislexia, considerando que a intervenção especializada de

educação especial seria benéfica para a sua evolução. No entanto, ele não foi atendido de imediato e de forma direta por um professor de educação especial do Agrupamento, mas foi observado pela coordenadora, e algumas estratégias foram sugeridas e desenvolvidas com ele. Posteriormente, o aluno passou a usufruir de um PEI, sendo uma estratégia correspondente à intervenção remediativa do MAD.

A compreensão que a professora dos alunos considerou ter das NEE após as definições dos diagnósticos e as decorrentes implementações de novas estratégias de ensino articuladas com o professor de educação especial corrobora as considerações de Correia (2018), Kauffman e Anastasiou (2018) e Lamoglia (2015) sobre os benefícios da formalização do diagnóstico diferencial para os profissionais de educação. Um desses benefícios seria a conscientização da singularidade dos problemas de aprendizagem dos alunos com NEE, contribuindo para a busca de intervenções, de recursos e de práticas educativas eficazes que promovam o sucesso das aprendizagens acadêmicas e socioemocionais.

Especificamente no caso dos alunos com dislexia, ressalto o que Shaywitz (2008) diz sobre o assunto. Para a autora, é “possível diagnosticar precocemente a dislexia e fazê-lo de forma precisa, a fim de estabelecer intervenções eficazes para que as crianças disléxicas cheguem à idade adulta sentindo-se confiantes e capazes de atingir o seu potencial” (p. 101). A compreensão de Shaywitz (2008) está de acordo com o proposto pelo MAD, tendo em vista que a formalização do diagnóstico é um procedimento previsto na intervenção remediativa, e uma de suas finalidades é assegurar ao aluno intervenções adequadas às suas capacidades e necessidades educativas (Correia 2008c, 2008f, 2017a, 2018). Ao ser realizada uma avaliação compreensiva do aluno por uma EM, tal como prevê o MAD, reduzem-se as incertezas entre os profissionais de educação e pais, assim promovendo diálogo e a troca de informações sobre os diferentes tipos de NEE (Correia, 2018).

Contudo, Correia (2018) e Kauffman e Anastasiou (2018) consideram que na educação permanece a discussão sobre as vantagens e as desvantagens da formalização do diagnóstico e a consequente categorização (nomeação) das NEE. No que diz respeito às desvantagens, a discussão volta-se especialmente ao professor do ensino regular, que trabalha diretamente com os alunos, pois, a partir de um diagnóstico, poderá alterar as expectativas positivas em relação aos comportamentos. Outra desvantagem identificada é que o diagnóstico pode estimular comportamentos de *bullying* no ambiente escolar, levando a consequências negativas na autoestima do aluno (Correia, 2018).

As referidas desvantagens revelam o que Kauffman e Anastasiou (2018) pensam ser “maltratar os termos”, sendo usados de formas inadequadas “como depreciadores ou condenatórios

deliberadamente para estigmatizar” (p.38), quando os termos são mal compreendidos, usados de formas abusivas que esclarecem e justificam tudo o que é necessário saber sobre o diagnóstico do aluno. Entretanto, para Kauffman e Anastasiou (2018), negar a nomeação e o uso de termos específicos “tem consequências profundamente negativas no que concerne à prestação de serviços de educação especial” (p.37). Para os referidos autores, a categorização (nomeação) das NEE identificadas nos alunos é necessária, desde que adequadamente utilizada pelos profissionais de educação. Como diz Shaywitz (2008), “o maior obstáculo a que uma criança disléxica atinja o seu potencial e siga os seus sonhos é a generalizada ignorância acerca da verdadeira natureza da dislexia” (p. 101).

No entanto, ao ter em consideração o MAD e a forma mista em que se configura, sendo um modelo de pré-referenciação e um modelo multinível (Correia, 2018), o desconhecimento acerca da natureza da dislexia, assim como de outras NEE, e a ausência de intervenções adequadas às capacidades e necessidades educativas específicas dos alunos com algum tipo de diagnóstico não deverão ocorrer, conforme observado na percepção da maioria dos participantes.

As professoras do 1.º CEB, as professoras de educação especial e a diretora consideraram que o MAD colaborava na organização do trabalho docente, possibilitando aos professores mais precisão, organização e tomada de consciência sobre quais procedimentos adotar em cada nível de intervenção do modelo, adequados ao aluno com NEE. Também contribuía na determinação de quais registros deveriam ser feitos e como deveriam ser documentados.

Outra consideração feita pelos participantes sobre o MAD foi ser preventivo e eficaz, por permitir detectar as NEE e intervir nas situações precocemente, havendo muitos casos de sucesso nas aprendizagens dos alunos, que, então, não precisavam ser referenciados para os Serviços de Educação Especial do Agrupamento. Porém, uma professora do 1.º CEB disse que, devido aos vários níveis de intervenção do modelo, o processo com os alunos poderia tornar-se um pouco lento e demorado até a formalização dos diagnósticos, como ocorreu com os seus dois alunos (Joaquim e Caetano).

Contudo, há discordância em relação ao argumento dessa professora. Para que o trabalho ocorra de forma preventiva e eficaz, a maioria dos participantes considerou serem necessários a colaboração e o apoio entre todos os envolvidos no processo educativo dos alunos com NEE, pois havia a compreensão de que, sem colaboração, alguns alunos poderiam não ser precocemente sinalizados em suas NEE.

No prosseguimento da apresentação e discussão dos resultados, passo para a categoria de análise, designada “Atendimento aos alunos com dislexia tem particularidades”.

6. Atendimento aos alunos com dislexia tem particularidades

Nesta categoria, identifiquei as seguintes subcategorias:

- 6.1. Avaliação psicológica indispensável para o diagnóstico;
- 6.2. Intervenção que é acadêmica e socioemocional;
- 6.3. Coordenadora e formação em contexto promotoras de práticas de ensino-aprendizagem de qualidade.

Primeiro apresento os resultados relativos a cada uma destas três subcategorias separadamente, e depois a síntese e discussão da categoria à luz da teoria e dos resultados de investigação.

6.1. Avaliação psicológica indispensável para o diagnóstico: Sobre o processo de avaliação dos alunos com suspeita de dislexia, após a decisão dos pais/encarregados de educação sobre qual o serviço de psicologia a que o filho seria encaminhado, caso fosse para Garibaldi (psicólogo participante desta investigação), a primeira atitude tomada por ele era fazer a avaliação da criança do seguinte modo:

Começamos com WISC III²⁵ sempre, acho que nos dá muita informação. Depois, faço as Matrizes de Raven, que nos dá sempre o Fator G. A WISC “mente” um bocado, em termos... Para este tipo de crianças, tem muita influência em termos das aprendizagens. Por isso, o Fator G dá-nos mais outra informação. Faço também a Figura Complexa de Rey, dá informação a este tipo de criança no nível da percepção visual. Depois, um teste próprio de dislexia. (p.5)

Para a avaliação da dislexia, Garibaldi disse utilizar um teste próprio de leitura feito por uma terapeuta da fala de nacionalidade portuguesa cujo nome não lembrava. Conjuntamente, disse fazer a entrevista com os pais e uma anamnese; quando necessário, também fazia observação e análise de materiais escolares do aluno.

Garibaldi referiu que procurava fazer “uma avaliação cega” (p.5), sem ter conhecimento dos relatórios educacionais dos professores, mesmo que, ao ser contactado pela Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo), ela acabasse por dar alguma informação. A justificação era que esse conhecimento prévio poderia influenciar ou comprometer o diagnóstico da criança. Garibaldi explicou: “esta criança, achamos que é dislexia, ou que é défice de atenção; se eu

²⁵ Escala de Inteligência Wechsler para Crianças.

vou diretamente à procura daquilo, posso encontrar demasiado depressa, e os outros dados, não olho para eles. Então, tento fazer o mais cego possível” (p.5).

Ao concluir essa etapa da avaliação da criança, Garibaldi disse que era feito o relatório de avaliação, o qual era enviado para a escola e para os pais. Esse documento, de acordo com Garibaldi, “traz alguns dados, não vem tudo discriminado, algumas vezes pode vir. Alguns até eu posso fazer algumas sugestões para o professor trabalhar, mas muitas vezes é através de reunião” (p.8). Posteriormente à conclusão e ao envio do relatório, Garibaldi disse que geralmente se reunia com a coordenadora dos serviços de educação especial e apoio educativo para falar sobre a criança. Justificou tal atitude por ser “mais fácil falar com ela do que falar sempre com o professor porque, às vezes, não tinha horário para me receber. Falava com a professora, e ela transmitia as estratégias. Quando era possível, falava mesmo com o professor” (p.8).

Na reunião, segundo Garibaldi, com o relatório psicológico e os relatórios educacionais, tinha-se acesso a outros dados, sendo feita uma avaliação mais alargada. Sobre essa etapa, Garibaldi posicionou-se da seguinte forma: “eu prefiro fazer a avaliação sem essas informações, e, depois, muitas vezes, nós concordamos” (p.6). Porém, nem sempre os dados que constavam nos relatórios eram similares; nessas situações, a avaliação deveria ser revista. Na opinião de Garibaldi, “não tem acontecido muito”. Ele acrescentou: “acho que, muitas vezes, nós conseguimos chegar logo ao que se passa” (p.6).

Garibaldi relatou o passo seguinte à etapa de análise e discussão dos relatórios: “depois, tanto no relatório como com os professores, é discutido, e faremos a estratégia comum, mas, a maior parte das vezes, vai de encontro ao outro” (p.13). Ou seja, mesmo sem ter conhecimento do relatório educacional do professor, ao final do processo de avaliação, os relatórios dos professores e do psicólogo sobre os alunos geralmente estão de acordo; na continuidade, planejam-se estratégias comuns.

Sobre a dislexia, Garibaldi observou que os professores percebiam do que se tratava, sendo da opinião de que “eles já conhecem bem o que é dislexia aqui na escola. Aqui tem havido muito trabalho nessa área, e, quando se fala, os professores sabem o que é” (p.12). Devido a isso, considerou não ter tido dificuldades com os professores nas situações de alunos com dislexia. Inclusive, quando eles suspeitavam que o aluno tivesse, confirmava-se o diagnóstico de dislexia. Para Garibaldi, isso queria dizer que eles sabiam: “acho que têm estado muito atentos e ajudam” (p.12).

Conforme Garibaldi, havia também situações de professores que, às vezes, até pensavam que era “algo mais” do que uma dislexia, “porque, quando as estratégias não estão a funcionar, o

professor pode pensar que há algo mais” (p.12). No entanto, para os casos de reavaliações em que se confirmavam o diagnóstico de dislexia, Garibaldi disse ter que “falar com o professor e tentar ver porque aquela estratégia não está a funcionar. Porque, às vezes, à criança também não apetece que aquelas estratégias funcionem, ou são imaturas, ou o ambiente familiar também não ajuda” (p.13). Garibaldi, portanto, no processo de avaliação, considerava as estratégias do professor, o processo de desenvolvimento do aluno e o ambiente familiar.

A participação de Garibaldi nas ações relacionadas aos alunos com dislexia iniciava-se pela avaliação clínica da criança, o que, em princípio, era ele quem fazia ou uma das duas colegas que atuavam a tempo parcial na clínica privada onde ele trabalhava. No entanto, Garibaldi lembrou que alguns alunos do Agrupamento já vinham avaliados de outros locais; nesses casos, disse que, quando pediam, realizava outro tipo de avaliação. Para os alunos que já possuíam uma avaliação psicológica, Garibaldi preferia ser ele a fazer, porque, do contrário, às vezes, acabava por não ter conhecimento de como “os dados foram conseguidos, quando é que foram” (p.11); em sua opinião, era necessário “ter muito cuidado com a avaliação, como é que se interpretam os dados, porque a avaliação muitas vezes mente, os dados mentem muito” (p.12).

Um exemplo de avaliação que Garibaldi considerou não ser neutra e com a qual se deveria ter muito cuidado em perceber os resultados foi a WISC-III, o instrumento que mais se usa para avaliar a capacidade intelectual de crianças. Justificou sua opinião sobre a WISC-III da seguinte forma: “é uma prova que não é neutra em termos da parte social e da parte das aprendizagens escolares” (p.12).

Garibaldi exemplificou isso com o caso de uma criança com dislexia que, aos seis anos, até é normal nos resultados da WISC, porque “as aprendizagens ainda estão na média. Aos oito, já perdeu uma série de aprendizagens e, se calhar, vai ter um resultado *borderline* ou quase na deficiência mental” (p.12). Devido a essa questão, pensava ser prudente observar a criança em situações de aprendizagem e ver como ela interagia: “às vezes, nós vemos o resultado que diz que é deficiência, mas nós vemos a criança e não nos parece deficiência” (p.12). Garibaldi observou que era principalmente nas provas verbais e de percepção visual que as crianças com dislexia apresentavam um resultado mais baixo.

No caso dos alunos com suspeita de um diagnóstico de dislexia, Garibaldi disse fazer uma avaliação mais aprofundada para identificar “que tipo de dislexia é; que características tem o processo de leitura e escrita daquela criança; onde é que ela falha: se faz inversões, se faz leitura em espelho, se salta de linhas” (p.11). Após perceber o tipo de dislexia e as características do processo de leitura e escrita da criança, disse ser possível “arranjar estratégias próprias para a criança tentar ultrapassar, e

vamos tentar dar à escola também estratégias para que o professor de apoio ou o professor do ensino regular possam trabalhar com a criança para recuperar este tipo de déficit também” (p.11).

Outra área que Garibaldi disse avaliar nos alunos era a comportamental, pois acreditava que, “muitas vezes, temos que perceber se esse problema comportamental leva à dislexia ou é a dislexia que leva ali; ou se é um problema porque a criança desinvestiu no estudo” (p.13). Sobre a questão de desinvestir no estudo, observou um comportamento que ocorria frequentemente nos alunos com dislexia:

Desvalorizam tudo que tem a ver com o estudo porque é melhor para a autoestima eles dizerem “eu não consigo, mas também não me esforcei” do que se esforçar muito e não conseguir. Essa é uma estratégia que muitas crianças têm. Desvalorizam tudo, não investem em nada que tem a ver com o estudo para não terem aquela percepção do fracasso. (p.13)

Assim sendo, Garibaldi compreendia que, para muitos alunos com dislexia, tinha que trabalhar no nível emocional e comportamental; nessas áreas, considerou ter que trabalhar a autoestima e a ansiedade.

Abordando as estratégias para os professores trabalharem com os alunos em sala de aula, Garibaldi descreveu como colaborou em casos de alunos com dislexia:

Muitas vezes, é assim... Nós falamos em dislexia, mas até podemos falar em dislexias, porque há diferentes tipos desse déficit. Muitas vezes, é uma parte visual ou uma parte mais auditiva. Eu tento ver quais são as melhores competências, onde é que ela pode aprender, quais são as melhores estratégias, e tento dar aos professores para eles planejarem com este tipo de estratégia. Quais são os melhores planos, quais são as maiores dificuldades, o que é que preciso trabalhar e o que é que eu posso trabalhar também no nível de desenvolvimento da percepção, da estruturação da perspectiva de situações. É um trabalho que faço; eu posso fazer em gabinete ou os professores também podem. (p.6)

Ao considerar que havia diferentes tipos de dislexia, um dos seus papéis era identificar o tipo em questão de um determinado aluno, observando as suas maiores dificuldades e as melhores competências e estratégias que contribuiriam para a sua aprendizagem. Garibaldi julgava ser esse conhecimento um dos contributos para o trabalho dos professores e para o que ele mesmo poderia trabalhar em gabinete.

Sobre o trabalho em gabinete mencionado por Garibaldi, normalmente ocorria quando os professores consideravam que o aluno necessitava de mais algum tipo de apoio, em nível emocional e/ou na reeducação da dislexia, quando os pais concordavam com a continuidade do atendimento

psicológico. Conforme a explicação de Garibaldi, o trabalho em gabinete com os alunos com dislexia era desenvolvido da seguinte forma:

Não o ensinar a ler, que é um trabalho aqui da escola, mas na promoção de competências cognitivas, de estruturação perceptiva, de estruturação visual, de estruturação auditiva. Uma série de estratégias que nós podemos usar que complementam o trabalho feito aqui na escola. Depois, o trabalho de competência de estudos, o trabalho com a família. (p.6)

Na opinião de Garibaldi, os professores de turma, na sua maioria, conheciam o trabalho realizado em gabinete, dado que procurava transmitir o que fez e, da mesma forma, os professores lhe transmitiam o que faziam em sala de aula. Conforme o excerto supracitado, havia uma distinção clara entre o trabalho dos professores em relação à sua intervenção com o aluno, sendo a de Garibaldi um complemento ao trabalho desenvolvido na sala de aula com o aluno. Por exemplo, com a dislexia, disse que não se ocupava diretamente com o ensino da leitura, vindo a ocupar-se com as competências cognitivas, competências de estudos e com a família, que, a princípio, deveria dar apoio ao trabalho desenvolvido com o aluno em sala de aula.

Portanto, Garibaldi considerou que sua participação no apoio aos alunos com dislexia no contexto do Agrupamento e, conseqüentemente, no contexto do MAD ocorreu no processo de avaliação psicológica. Quando foi o caso, houve intervenção em gabinete com os alunos e sugestões de estratégias para os professores trabalharem com eles em sala de aula.

Sobre os professores, observou que apresentavam conhecimentos sobre a dislexia, não havendo dificuldade no trabalho com eles nas situações de alunos com esse tipo de dificuldade de aprendizagem específica. Para finalizar, Garibaldi ressaltou que o trabalho que realizava em gabinete com os alunos também ocorria de forma colaborativa com os professores de turma, pois sempre procuravam compartilhar o que realizavam com a criança.

Especificamente sobre o processo de avaliação dos seis alunos atendidos pelas professoras do 1.º CEB, cinco alunos foram avaliados por Garibaldi, e um aluno foi avaliado por uma psicóloga dos Serviços de Saúde de um distrito próximo da escola sede do Agrupamento. Em seguida, apresento uma síntese dos relatórios das avaliações realizadas pelos psicólogos com os seis alunos com suspeita de dislexia.

A avaliação do aluno Bento foi feita em maio de 2012 pelo psicólogo Garibaldi. De acordo com o relatório, com o intuito de avaliar eventuais déficits cognitivos, realizou-se uma avaliação da Escala de Inteligência - WISC-III, o que permitiu, com a análise dos resultados, determinar a qualidade do desempenho relativamente a um conjunto de aptidões cognitivas do aluno, como declarou Garibaldi:

Um desempenho global abaixo dos valores de referência para o seu grupo etário. Não são observadas diferenças significativas entre as subescalas verbal e de realização. Quanto à análise dos índices fatoriais, o seu desempenho situa-se na média no índice de compreensão verbal, ligeiramente abaixo destes valores, no índice de organização preceptiva e abaixo dos valores normativos no índice de velocidade de processamento. A avaliação do seu desempenho revela que as suas principais dificuldades situam-se na capacidade de planeamento e velocidade de procura visual (subteste pesquisa de símbolos) e memória de curto prazo (auditiva) (subteste memória de dígitos). No polo oposto, apresenta resultados mais elevados ao nível do raciocínio verbal (subteste semelhanças) e conhecimento cultural armazenado e desenvolvimento da linguagem (subteste compreensão). (Relatório, 2012)

A avaliação correspondente às Matrizes Coloridas Progressivas de Raven mostrou que Bento “tem um nível intelectual *fator g*, dentro dos valores normativos para o seu escalão etário” (Relatório, 2012). No Teste da Figura Complexa de Rey-Osterrieth B, o resultado apontou para “capacidades no nível da estruturação e organização preceptiva, bem como de memória visual, dentro do esperado para o seu grupo etário” (Relatório, 2012).

Para finalizar o processo de avaliação, foi feita uma análise das competências e pré-requisitos para o processo de leitura e escrita, sendo observada no aluno “uma leitura com evidentes dificuldades ao nível da compreensão. São igualmente observados erros característicos que apontam para a existência de uma perturbação da leitura (Dislexia)” (Relatório, 2012). Portanto, após as avaliações, constava no relatório a confirmação do diagnóstico de dislexia para o aluno Bento.

A avaliação do aluno Estevão foi feita em junho de 2012 pelo psicólogo Garibaldi. De acordo com o relatório, com o intuito de avaliar eventuais déficits cognitivos, realizou-se uma avaliação com a Escala de Inteligência - WISC-III; a análise dos resultados possibilitou determinar a qualidade do desempenho relativamente a um conjunto de aptidões cognitivas:

Um desempenho abaixo do intervalo normativo para o seu escalão etário. Este resultado foi consistente nas subescalas verbal e de realização. São igualmente encontrados valores inferiores no índice de compreensão verbal e índice de velocidade de processamento e um desempenho mediano no índice de organização preceptiva. As suas áreas mais deficitárias encontram-se ao nível do conhecimento cultural armazenado (subteste informação) e processamento sequencial e memória de curto prazo (visual) (subteste código). Por outro lado, as áreas com um melhor desempenho situam-se em provas que apelem ao senso comum (relações causa efeito) e juízo ou julgamento social (subteste compreensão), raciocínio não verbal e sequência visual (subteste disposição de gravuras), visualização espacial e reprodução de modelos (subteste cubos) e organização preceptiva, capacidade de planeamento e velocidade de procura visual (subteste pesquisa de símbolos). (Relatório, 2012)

A avaliação correspondente às Matrizes Coloridas Progressivas de Raven evidenciou que o desenvolvimento intelectual de Estevão se situava “dentro dos valores normativos para o seu escalão etário” (Relatório, 2012). No Teste da Figura Complexa de Rey-Osterrieth A, foi observado que o aluno “não revela défices ao nível da estruturação perceptiva e da memória visual. No entanto, foram observados problemas ao nível do desenvolvimento da lateralidade” (Relatório, 2012).

A análise do processo de leitura e escrita apontou “a existência de um défice significativo na aquisição de competências a este nível, mostrando uma leitura muito hesitante, com diversas lacunas, nomeadamente ao nível dos casos de leitura, mas não aponta para a existência de uma perturbação específica” (Relatório, 2012). Portanto, após as avaliações nessa área, não houve a confirmação do diagnóstico de dislexia pelo psicólogo, mas de existência de défice significativo na aquisição das competências no nível de leitura e escrita.

Em termos comportamentais, Estevão tinha apresentado problemas:

Mostrou uma fraca adesão ao processo avaliativo, o que terá condicionado os seus resultados, pois por vezes apresentou recusa perante algumas tarefas, pouca motivação, baixos níveis atencionais e pequenos tempos de concentração e permanência na tarefa. É uma criança com um comportamento marcado pela instabilidade e impulsividade, com evidentes dificuldades em seguir regras. As características da figura materna (muito permissiva e pouco eficaz parentalmente) contribuem para agravar este quadro comportamental. (Relatório, 2012).

Na percepção de Garibaldi, os problemas comportamentais referidos estavam a influenciar negativamente o desenvolvimento escolar e pessoal de Estevão, que foi encaminhado, no ano de 2011, para os serviços de psicologia, quando começou a usufruir de um programa de intervenção com incidência nas vertentes comportamentais e cognitivas, implementado por Garibaldi. Na vertente comportamental, “estão a ser promovidas estratégias que possibilitem a aquisição de um controle comportamental mais eficaz, através da definição de regras claras e a sua implementação, aumento das competências de atenção e concentração e trabalho ao nível das competências parentais” (Relatório, 2012). Na vertente cognitiva, “tem sido dado ênfase à aquisição de competências necessárias para a correcta aprendizagem do processo de leitura e escrita” (Relatório, 2012).

A conclusão do relatório do aluno Estevão foi a seguinte: “revela áreas deficitárias no processo de aprendizagem, que aliadas a problemas comportamentais e atencionais, se traduzem em baixo rendimento académico” (Relatório, 2012). Diante disso, Garibaldi considerou ser benéfica a continuidade do programa de intervenção com incidência nas vertentes comportamentais e cognitivas para “consolidar os ganhos observados, promover a gradual recuperação das áreas deficitárias e

potencializar o correcto desenvolvimento da criança” (Relatório, 2012). Portanto, o diagnóstico do aluno Estevão não foi conclusivo para a dislexia.

A avaliação do aluno Afonso foi feita em abril de 2012, também pelo psicólogo Garibaldi. De acordo com o relatório, com o intuito de avaliar eventuais déficits cognitivos, realizou-se uma avaliação com a utilização da Escala de Inteligência - WISC-III. A análise dos resultados permitiu determinar a qualidade do desempenho relativamente a um conjunto de aptidões cognitivas, conforme segue:

Desempenho global dentro dos valores médios de referência para o seu escalão etário. Este resultado é consistentemente observado nas subescalas verbal e de realização. Em relação aos índices fatoriais, obtém resultados dentro da média no índice de compreensão verbal, no índice de organização preceptiva e índice de velocidade de processamento. As áreas onde obtém um resultado mais baixo situam-se ao nível (subteste pesquisa de símbolos) e memória de curto prazo (auditiva) (subteste memória de dígitos). Revela resultados mais elevados ao nível visualização espacial e reprodução de modelos (subteste cubos) e raciocínio (numérico) (subteste aritmética). (Relatório, 2012).

Na avaliação correspondente às Matrizes Coloridas Progressivas de Raven, os resultados revelaram que Afonso tinha “um nível intelectual *fator g*, dentro dos valores normativos para o seu escalão etário” (Relatório, 2012). No Teste da Figura Complexa de Rey-Osterrieth B, o resultado mostrou “uma criança com boas capacidades ao nível da organização visual e preceptiva, e da memória visual” (Relatório, 2012).

Ao concluir as avaliações, Garibaldi considerou que Afonso “aderiu ao processo avaliativo, mostrando motivação perante os desafios propostos. É uma criança que revelou um nível intelectual dentro da norma” (Relatório, 2012). No entanto, sugeriu a necessidade de dar seguimento para que fosse avaliada a existência de uma perturbação específica da aprendizagem que pudesse estar a condicionar o seu desempenho académico. Portanto, o diagnóstico não foi conclusivo para a dislexia, mas indicou tal possibilidade, considerando-se ser necessário dar seguimento ao processo avaliativo do aluno Afonso.

A avaliação da aluna Angélica foi feita em abril de 2012 pelo psicólogo Garibaldi. De acordo com o relatório, com o intuito de avaliar eventuais déficits cognitivos, realizou-se uma avaliação com a utilização da Escala de Inteligência - WISC-III. A análise dos resultados possibilitou determinar a qualidade do desempenho relativamente a um conjunto de aptidões cognitivas:

Desempenho global dentro da média esperada para o seu escalão etário. Ao nível das subescalas, é observado um resultado no limite superior da média na subescala verbal e um valor médio na subescala de realização. Em relação aos índices fatoriais, obtém resultados no limite superior da média no índice de compreensão verbal, um valor

médio no índice de organização preceptiva, enquanto que, um resultado abaixo da média no índice de velocidade de processamento. As suas principais dificuldades situam-se ao nível da capacidade de planeamento e velocidade de procura visual (subteste pesquisa de símbolos) e memória de curto prazo (auditiva) (subteste memória de dígitos). Por outro lado, apresenta resultados mais elevados ao nível do raciocínio verbal (subteste semelhanças), conhecimento cultural armazenado e desenvolvimento da linguagem (subteste compreensão) e raciocínio não verbal e sequência visual (subteste disposição de gravuras). (Relatório, 2012)

Na avaliação correspondente às Matrizes Coloridas Progressivas de Raven, os resultados revelaram que Angélica tinha “um nível intelectual *fator g*, dentro dos valores normativos para o seu escalão etário” (Relatório, 2012). No Teste da Figura Complexa de Rey-Osterrieth B, o resultado não indicou “défices ao nível da estruturação e organização preceptiva, bem como ao nível da memória visual” (Relatório, 2012).

Para finalizar o relatório, Garibaldi considerou que Angélica “mostrou uma atitude positiva perante os desafios propostos. Revela um nível intelectual, que não se adequa com as dificuldades de realização escolar”(Relatório, 2012). No entanto, posteriormente a esse relatório, a aluna foi submetida a uma análise de suas competências no nível do processo de leitura e escrita, considerando Garibaldi que Angélica revelou “uma leitura com um ritmo razoável, mas com dificuldades na compreensão. É ainda possível observar a existência de erros característicos que apontam para a existência de uma perturbação específica da aprendizagem, mais concretamente: perturbação da leitura (Dislexia)” (Relatório, 2013). Portanto, após as avaliações, houve a confirmação do diagnóstico de dislexia para a aluna Angélica.

A avaliação do aluno Caetano foi feita em maio de 2012 pelo psicólogo Garibaldi. De acordo com o relatório, com o intuito de avaliar eventuais déficits cognitivos, realizou-se uma avaliação com a utilização da Escala de Inteligência - WISC-III. A análise dos resultados permitiu determinar a qualidade do desempenho relativamente a um conjunto de aptidões cognitivas, conforme se vê a seguir:

Nível cognitivo global dentro dos valores de referência para o seu grupo etário. É observada uma diferença significativa entre a subescala verbal, onde obtém um resultado acima da média e a subescala de realização, onde o seu resultado encontra na média. Em relação à análise dos índices fatoriais, o seu desempenho situa-se acima da média no índice de compreensão verbal, dentro dos valores normativos no índice de organização preceptiva e abaixo dos valores normativos no índice de velocidade de processamento. Apresenta as principais dificuldades ao nível da capacidade de planeamento e velocidade de procura visual (subteste pesquisa de símbolos) e memória de curto prazo (auditiva) (subteste memória de dígitos). No polo oposto, são observados resultados mais elevados ao nível do conhecimento cultural armazenado (subteste informação) e do raciocínio verbal (subteste semelhanças). (Relatório, 2012)

Na avaliação correspondente às Matrizes Coloridas Progressivas de Raven, os resultados revelaram que Caetano tinha “um nível intelectual *fator g*, dentro dos valores normativos para o seu escalão etário” (Relatório, 2012). No Teste da Figura Complexa de Rey-Osterrieth B, o resultado não revelou “défices ao nível da estruturação e organização visual e preceptiva, bem como de memória visual” (Relatório, 2012).

Para finalizar o relatório, Garibaldi considerou que Caetano “aderiu ao processo de avaliação, mostrando-se sempre colaborador. Revela um nível intelectual que não traduz as dificuldades relatadas no contexto escolar”(Relatório, 2012). No entanto, sugeriu dar seguimento para que seja avaliada a existência de uma perturbação específica da aprendizagem que possa estar a condicionar o seu desempenho académico. Portanto, o diagnóstico não foi conclusivo para a dislexia, mas indicou tal possibilidade, considerando Garibaldi ser necessário dar seguimento ao processo avaliativo do aluno Caetano.

A avaliação do aluno Joaquim foi feita em dezembro de 2011 por uma psicóloga dos Serviços de Saúde. Com o intuito de avaliar eventuais déficits cognitivos, foi realizada uma avaliação com a utilização da Escala de Inteligência - WISC-III; a análise dos resultados permitiu determinar a qualidade do desempenho do aluno relativamente a um conjunto de aptidões cognitivas. De acordo com o relatório, os resultados globais das provas verbais e das provas de realização revelaram que Joaquim se situava “dentro do esperado para a sua faixa etária”(Relatório, 2011) e que apresentava “boas competências cognitivas e emocionais”(Relatório, 2011)

Na avaliação correspondente à realização da leitura e escrita, foi atribuído o diagnóstico pela psicóloga de “perturbação específica de leitura e escrita (dislexia), que interfere de modo significativo com a sua performance”(Relatório, 2011). A psicóloga complementou o diagnóstico relativamente à escrita, com as seguintes informações sobre Joaquim: “evidencia um padrão de erros com trocas, substituições e omissões de grafemas. Em face destas actividades, denota uma lentificação importante, tendendo a evitá-las”(Relatório, 2011).

No que concerne à leitura, Joaquim apresentou “uma leitura silabada e hesitante que acompanha com o dedo linha a linha, e com défices importantes no acesso ao conteúdo e à sua interpretação” ” (Relatório, 2011). Para finalizar, a psicóloga observou que, em tarefas de leitura, o aluno demonstrava “muita ansiedade (...), mexendo os pés ou o corpo na cadeira, ansioso por terminar a leitura”(Relatório, 2011). Portanto, após as avaliações, houve a confirmação do diagnóstico de dislexia para o aluno Joaquim.

Diante do exposto sobre o processo de avaliação dos seis alunos com suspeita de dislexia, vê-se que: para três alunos, houve a confirmação do diagnóstico da dislexia; para os outros três alunos, o diagnóstico não foi conclusivo para a dislexia, mas para dois alunos foi indicada ainda tal possibilidade, considerando-se ser necessário dar seguimento ao processo avaliativo.

6.2. Intervenção que é acadêmica e socioemocional: Sobre as práticas de ensino-aprendizagem, começo com a percepção de Manuela (professora do 1.º CEB), que indicou o apoio individualizado e as adaptações das atividades como práticas constantes dos professores aos alunos com dislexia. Sobre a dislexia, Manuela enfatizou: “sempre que aparece a oportunidade, tem que ser trabalhada” (p.17).

No apoio individualizado, Manuela disse que eram realizados trabalhos relacionados com o problema de aprendizagem do aluno, mas também com a sua autoestima, para “não deixar que a frustração o atinja” (p.16). Um dos trabalhos que Manuela realizou foi “preparar o texto no dia anterior com o aluno. Enquanto os outros ainda não sabem o que vão dar, aquele aluno já o leva previamente trabalhado, para poder participar como os outros” (p.16). Inclusive, considerou trabalhar com o aluno a escrita e a leitura sobre o assunto que a ser tratado na aula seguinte, por meio da escrita de frases, no intuito de prepará-lo para as atividades na sala de aula, sendo essa a prática do pré-ensino, mencionada anteriormente por Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo).

Segundo Manuela, um dos grandes objetivos de Caetana em relação às práticas de ensino-aprendizagem aos alunos com NEE era fortalecer sua autoestima, de modo “que o aluno tenha sempre autoestima em cima, nunca o deitar abaixo. Isto tem que estar sempre presente, nem este, nem outros, mas este. Que este, a partida, está menos protegido” (p.16). Assim, com essa ideia repassada por Caetana aos professores sobre considerar a autoestima dos alunos, Manuela expressou que, na planificação aos alunos com dislexia, tomava atenção às realizações acadêmicas e socioemocionais.

Sobre a autoestima das crianças com NEE, Garibaldi (psicólogo) disse que a melhor solução é “desenvolver competências, que a própria autoestima irá melhorar” (p.13). Ou seja, para Garibaldi, “a autoestima não se desenvolve se a criança não vir ganhos dela. Se ela não conseguir ver que consegue, não adianta a gente dizer autoestima” (p.13).

Além da questão da autoestima, Garibaldi mencionou que havia crianças que desenvolviam ansiedade, “tanto nas avaliações, como no contexto de sala de aula, de lerem em voz alta, de irem ao quadro. Tudo que haja avaliação, tanto do professor, como dos colegas” (p.13). Havia crianças que

percebiam seu problema. Sobre isso, Garibaldi afirmou: “é bom que ela perceba que tem o problema e que ela não consegue aqueles resultados porque não quer ou porque não tem competências, mas por causa de uma dificuldade, ou por um déficit, ou uma perturbação” (p.13). Portanto, na compreensão de Garibaldi, para baixar a ansiedade da criança, ela tinha que sentir que era capaz; para isso acontecer, era fundamental que a criança conseguisse ganhar competências que elevassem sua autoestima. Percebe-se, então, que tanto Caetana quanto Garibaldi reconheciam a importância de criar estratégias de ensino-aprendizagem que elevassem a autoestima dos alunos com dislexia, entre outras NEE, e orientavam os professores nesse sentido.

Perpétua (professora do 1.º CEB), tal qual Manuela, considerou que, nas ações praticadas de ensino-aprendizagem, deveriam ser consideradas as realizações acadêmicas e socioemocionais dos alunos com dislexia; para que isso acontecesse, deveria haver “uma preparação mais rigorosa, estratégias mais direcionadas e consolidadas. Só com o apoio da família é que realmente conseguimos” (p.18). Manuela acrescentou: “tento os estimular mais; valorizar os sucessos; material mais diversificado para se concretizarem mais as aprendizagens; arranjar mil e uma maneiras para eles compreenderem; aplicar os trabalhos de reforço em casa e na escola, sempre que é possível” (p.18).

Para o reforço dos trabalhos em casa, Perpétua disse trabalhar de forma colaborativa com as famílias “na planificação do trabalho e na concretização das metas para que as ações da professora e da família estejam no mesmo sentido” (p.18). Os alunos, segundo ela, “quando levam os trabalhos para casa, os pais sabem o que eles levam, porque é que levam e mais ou menos como devem ajudar” (p.18).

Joana (professora do 1.º CEB) acreditava que as ações praticadas por ela levavam ao ajustamento das práticas de ensino-aprendizagem, no sentido de melhorar a realização acadêmica e socioemocional para os alunos com “mais problemas de aprendizagem”, referindo-se a “uma pedagogia diferenciada; um apoio direto sempre com eles; as correções sempre individualmente, que é para eles verem onde falharam” (p.13). Disse que procurou sempre fazer isso, mas ressaltou: “às vezes, o tempo não ajuda muito, porque há a turma toda” (p.13). Joana tinha 16 alunos em sua turma, e, em relação às outras duas turmas de quarto ano, a sua era a menor, uma vez que as outras tinham mais de 20 alunos. Mesmo assim, considerou que esse fator poderia impedir, em alguns momentos, uma pedagogia diferenciada em sala de aula.

Ana (professora do 1.º CEB) também disse fazer uma pedagogia diferenciada em sala de aula aos alunos com NEE, tais como, “exercícios mais adequados ao miúdo, que o desenvolvam e

superem certas lacunas que ele tem” (p.26). Por exemplo, na leitura, disse fazer umas menos extensas do que a solicitada ao grupo de sala de aula. Ana nunca atendeu um aluno com o diagnóstico de dislexia, no entanto, com o conhecimento e informação que tinha sobre o assunto, supôs que, ao longo dos seus anos de exercício profissional, já tivera muitos alunos com esse tipo de NEE, mas que não foram diagnosticados como tal.

Quanto à pedagogia diferenciada, Quitéria (professora do apoio educativo) fez referência ao problema dos recursos humanos, que, devido ao número insuficiente, acabava por impossibilitar muitas ações com os alunos com dislexia. Era da opinião de que havia muitos alunos com problemas de aprendizagem ou dificuldades de aprendizagem, admitindo: “de fato, nós não temos resposta para uma diferenciação. Nós fazemos o que melhor podemos, sim” (p.12). O fato de não ter resposta para uma diferenciação a todos os alunos com NEE foi atribuída por Quitéria aos poucos recursos humanos dos Serviços de Educação Especial e de Apoio Educativo do Agrupamento.

Quitéria era a única professora de apoio educativo do Agrupamento para atender o 1.º CEB, e esclareceu: “quando falta uma colega, eu substituo, porque, senão, temos que distribuir os alunos para as outras colegas” (p.11). Em vista disso, a medida mais fácil considerada por Quitéria era que ela substituísse em turma de alunos das colegas; conseqüentemente, para o aluno, reconhecia que, “às vezes, perde-se ali um bocadinho o fio” (p.11). Conseqüência dessa substituição era a criança ficar dois ou três dias sem apoio porque outra colega faltou ao trabalho.

Contudo, quando não havia necessidade de substituir colegas, o apoio aos alunos com dislexia ocorria semanalmente, sendo que as horas de apoio podiam ocorrer de formas diferentes: alguns alunos tinham duas horas por semana, outros alunos tinham três. O que definia como seria o apoio, de acordo com Quitéria, era a gravidade do problema. Sobre o início do apoio especializado de educação especial ou do apoio educativo, Quitéria disse: “deveríamos logo no segundo ano começar a dar apoio, mas, no segundo ano, às vezes, ainda está o diagnóstico. Apoiamos mais depois, no terceiro e no quarto ano” (p.12). Em síntese, o apoio ao aluno com dislexia pelos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo dependia do diagnóstico e do grau de dificuldade do problema do aluno.

Especificamente sobre a participação de Joaquina (professora de educação especial) na organização do apoio aos alunos com dislexia, ela disse não ter experiência direta, mas observou que o professor da classe regular, se estivesse muito bem esclarecido e informado dessas questões, poderia realmente realizar boas práticas educativas com esses alunos. No entender de Joaquina, para “levar o trabalho bem feito, as pessoas têm que ter uma boa preparação” (p.23). Esta era uma preocupação da liderança e da equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, ou seja, que os

professores do Agrupamento se sentissem esclarecidos e informados sobre o apoio necessário aos alunos com dislexia.

Sobre as práticas de ensino-aprendizagem dos professores, Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) relatou que, com sua entrada no Agrupamento e implementação do MAD, as práticas melhoraram imenso em relação a todos os alunos, mas, especialmente, aos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas e aos alunos com dislexia.

A situação anterior no Agrupamento em relação às práticas de ensino-aprendizagem aos alunos com NEE era bem complicada, na percepção de Caetana, pois havia muitos alunos com currículo individual, que na época se chamava de currículo alternativo; havia muitos alunos com PEI; e havia muitos alunos medicados de forma equivocada e por qualquer motivo. Ou seja, tudo isso teria que ser revisto efoi sendo modificado e estruturado por Caetana quando da implementação do MAD. Caetana refletiu: “aos pouquinhos, fui estruturando melhor toda esta dinâmica do Agrupamento. Está medicado quem precisa ser medicado. Está tudo muito bem estruturado” (p.39).

Caetana também falou sobre sua participação na organização do apoio a alunos com dislexia:

Uma organização muito desorganizada, no sentido de que eu preciso de tempo para perceber como é que tenho que me organizar para aquele aluno, para aquele aluno em particular, não é para alunos com dislexia, é para aquele aluno em particular, porque todos os alunos com dislexia são diferentes. Eu preciso de tempo para os conhecer, eu preciso de tempo para perceber de que forma que eles aprendem. E eu preciso de eu me organizar de forma a conseguir responder-lhe. E isso não é nada fácil. (p.41)

Caetana exemplificou seu processo de organização com o caso de um aluno que estava em processo de avaliação, sendo realizadas quatro sessões de avaliação, mais análise dos produtos, que levavam dias. Caetana declarou: “quanto mais analiso, aquilo que parecia óbvio deixa de ser. Então, não há uma organização, isto não tem receitas” (p.41). Para Caetana, quando começava a intervenção com a criança, conseguia ter uma maior clareza se era ou não um caso de dislexia, porque, durante a avaliação, disse ter, quase sempre, incertezas. Diante do exposto, considerou ter que “saber conviver com as dúvidas, assumir que as tem e não ter medo de dizer que as tem para correr bem” (p.41).

Anita (diretora), de acordo com o que tinha observado no trabalho de Caetana com os alunos com dislexia, disse: “ela faz determinadas análises de produto e, logo no início, ela consegue dar estratégias às pessoas que estão envolvidas com esta criança. Estas estratégias vão permitir, por exemplo, que, dois ou três meses depois, a situação seja completamente diversa” (p.19). Assim, o trabalho que Caetana realizava com os professores da classe regular e com o próprio aluno, na

percepção de Anita, prevenia a sinalização do aluno para os Serviços de Educação Especial. Nos casos sinalizados, segundo Anita, não era necessário “chegar a um currículo específico individual (...), ou seja, um currículo diferente do dos outros meninos” (p.19). Isso quer dizer que, mesmo que o aluno fosse sinalizado, poderia usufruir de uma escolaridade igual à dos alunos sem NEE.

Em relação à educação dos alunos com dislexia no Agrupamento, outros aspectos foram apontados por Caetana, diferenciando-o de diversos agrupamentos de escolas. Conforme Caetana, a “diferença é muito grande” (p.43); primeiramente, “a diferença é muito grande logo na avaliação, no conhecimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas” (p.43). Nos outros agrupamentos, acontecia o seguinte: “um aluno com dificuldades de aprendizagem específicas é um aluno inteligente. Esse aluno não vai ter em consideração porque é logo rotulado como preguiçoso” (p.43). Caetana afirmou: “no meu Agrupamento, parte-se do princípio de que não há criança nenhuma que não queira aprender. Essa é a base de tudo” (p.43). Acrescentou que a concepção que se tinha era a de que, “se alguma coisa estiver errada com a criança, não é com a criança, é conosco. Nós que temos que estar alerta” (p.43).

Depois, quando o aluno não consegue aprender, Caetana disse que, nos outros agrupamentos, o encaminham para o apoio educativo, ressaltando: “os professores do apoio educativo, ninguém sabe onde é que eles estão, o que trabalham, o que fazem, com quem trabalham. Dão mais do mesmo, como nós costumamos dizer, e mais nada” (p.43). No Agrupamento em questão, Caetana achava que, devido ao MAD, isso não ocorria, pois “o modelo nem sequer nos permite isso, porque partimos do princípio de que os professores do apoio educativo são coordenados pelos Serviços de Educação Especial” (p.43). Portanto, para Caetana, o que fazia a diferença entre os agrupamentos de escolas estava “no modelo, nas atitudes, na vontade de fazer, no querer dar respostas. É diferente, claro; nos outros agrupamentos, isto não acontece” (p.43).

Anita, enquanto diretora do Agrupamento, disse não conhecer outras realidades escolares sem ser a do Agrupamento. No entanto, considerou que poderiam ser diferentes “no sentido de que realmente a aplicação, o enquadramento dentro deste modelo, permite efetivamente ter atenção aos alunos com dislexia, mas não só, aos alunos com qualquer outra problemática” (p.24). Para Anita, a atenção dos professores aos alunos era dada ao grupo das NEE, e não exclusivamente aos alunos com dislexia, ou seja, a quem “precisa dar respostas, que podem ser variadas” (p.24), tendo em conta que havia muitos alunos no Agrupamento com problemas comportamentais, com déficit de atenção e com hiperatividade.

Ao focalizar as práticas de ensino-aprendizagem implementadas no Agrupamento, Garibaldi (psicólogo) afirmou que os direitos dos alunos com dislexia são bem defendidos, argumentando que “as crianças têm tido o apoio que se pretende” (p.14). Percebia esse apoio nas “condições especiais de avaliação e condições especiais de aprendizagem. Muitas vezes, quando se fazem os programas, pede-se que essas condições especiais sejam dadas, e tinha havido o cuidado na escola de as dar” (p.14). Sobre as condições especiais de avaliação e de aprendizagem, Garibaldi ponderou: “quando se fala em direito, é a criança ter o direito de ter essas condições, mas não ficar refém delas para sempre” (p.14). Para ele, as estratégias não deveriam tornar-se permanentes para a criança:

Quando a criança começa a conseguir, é logo retirada, mas com uma margem de segurança. Se for preciso, está lá alguém na retaguarda para ajudar, e é ótimo quando a criança percebe que estão a lhe retirar aquilo e está sendo capaz de conseguir atingir o nível médio da turma. (p.14)

Assim, para Garibaldi, a retirada de algumas estratégias, já não necessárias, para o aluno em sala de aula dava à criança certa satisfação, exemplificando com a situação de quando a criança diz que fez um teste igual ao da turma, e não um teste diferente. No começo dos períodos letivos, Garibaldi disse que os alunos com dislexia faziam “um teste diferente, com letra maior, mais espaçada, mas, com o trabalho, eles conseguem já fazer” (p.14). No momento em que os professores observam que os alunos já adquiriram competências, “fazem o teste, mas ainda o professor não conta os erros todos, não conta, para a avaliação, os erros ortográficos” (p.14). Portanto, sobre os direitos dos alunos com dislexia no Agrupamento, Garibaldi disse: “as coisas estão a funcionar bem” (p.14) e não há “nada urgente para que se tenha que mudar” (p.14). No entanto, mesmo pensando que sempre havia coisas a serem melhoradas, não sugeriu nenhuma alteração no trabalho que os professores do Agrupamento estavam a realizar.

Os pais/encarregados de educação, em relação às ações que os professores praticavam na escola para melhorar a aprendizagem dos seus filhos, de uma forma geral, fizeram breves comentários de como as percebiam e/ou sobre o que eram solicitados a fazer para ajudar em casa. A mãe do aluno Bento, Teresa, não indicou qualquer ação que os professores praticassem na escola para melhorar a aprendizagem do seu filho, não tendo sido entendido por ela o que seriam “ações”. Exemplifiquei com algumas situações, mas, da mesma forma, nenhuma ação foi indicada. Assim, perguntei-lhe se tinha algo que esperava que a escola fizesse pelo seu filho e que até o momento não tinha sido feito, e ela respondeu: “por enquanto, não” (p.7), ou seja, não esperava nada mais além do que estava a ser feito para Bento.

Três pais – Damiana, Madalena e Anselmo – consideraram que o trabalho desenvolvido pelas professoras em sala de aula e as sugestões de atividades de leitura e escrita eram trabalhados em casa pelos pais. Por exemplo, Damiana (mãe do aluno Estevão) disse que a professora Mariana a orientou sobre como deveria fazer para ensinar o filho em casa a ler as palavras em que tinha dificuldade e para ele se habituar a ler em casa. Madalena (mãe do aluno Caetano) mencionou o “projeto das letras, que era para ler. E o das histórias, que era para incentivar a leitura” (p.5). Sobre o projeto das histórias, Madalena disse que os alunos levavam os livros para casa e que a professora a orientou da seguinte forma: “Caetano tinha que ler e ler alto para nós ouvirmos, que não devia ler baixo, que devia ler alto para nós, que era para nós vermos se ele estava a ler bem” (p.5).

Anselmo (pai do aluno Joaquim) referiu que até aquele momento só podia falar das ações da professora do seu filho, Perpétua, que, segundo ele, apresentou “um desempenho excelente com Joaquim, embora fizesse o papel dela como é normal, de ter que, muitas vezes, impor os limites no nível da aprendizagem, do tempo” (p.7). Essa questão do tempo à qual se referiu era relativa a um período em que começaram a fazer a preparação na escola para as provas finais, e, para Joaquim, era difícil acabar no tempo previsto. Por sentir-se pressionado, começou a demonstrar ansiedade, o que foi percebido pelos pais e logo resolvido com Perpétua.

Outra ação constatada por Anselmo foi que Perpétua despendia mais tempo com Joaquim, porque, ao “ler e interpretar, não conseguia, mas, se ela fizesse as perguntas verbalmente, ele já conseguia dar a resposta muito mais rápido e entendia melhor” (p.8). Adicionalmente, Anselmo considerou que era complicado exigir o que quer que fosse de Perpétua “para ensinar um miúdo com estas características numa situação mais específica quando há 20 alunos dentro de uma aula” (p.8). Portanto, compreendeu que o trabalho realizado pela professora estava “dentro das capacidades dela, que fez o necessário para o acompanhamento dele” (p.8).

Paulo e Cecília, de sua parte, consideraram ações mais gerais dos professores com os seus filhos. Paulo (pai do aluno Afonso) declarou: “em princípio, eu acho que tenho o apoio todo aqui dentro da escola” (p.5). O apoio que mencionou foi em relação ao tempo que a professora Mariana passou com Afonso, pois ela “passa o dia inteiro com ele” (p.5). Depois, disse que, a partir das três e meia da tarde, Afonso tinha outro tipo de aula e de apoio, mas não soube explicar melhor do que se tratava. Falou que estava tudo bem e que não tinha nada a acrescentar. Cecília (mãe da aluna Angélica) disse: “até os empregados ajudam aqui dentro, ajudam e organizam. Há os trabalhos, há dias que faz o trabalho já com o próprio professor. Tem dias, nem sempre. Faz e gosta”.

Nesse sentido, os pais/encarregados de educação não demonstraram esperar mais do que estava sendo feito pelos professores da classe regular, entretanto, alguns disseram esperar que a escola proporcionasse outras práticas de apoio aos filhos. Por exemplo, Madalena considerou que Caetano “devia ir para o apoio do Português. Eu já ouvi dizer que é o mais certo, que não vai durar muito, que ele vai entrar”. A preocupação de Madalena evidenciou-se nesse aspecto, pois Caetano iria para o 5.º ano; com as dificuldades de leitura que apresentava, a mãe avaliou ser importante ter um apoio em Português. Cecília esperava que a escola ajudasse com o psicólogo, sendo esse um problema a ser resolvido. Anselmo gostaria que a escola providenciasse acompanhamento específico de um professor especializado para Joaquim, como para qualquer aluno que necessitasse.

Portanto, nas práticas relacionadas com os aspectos acadêmicos, foram direcionadas as seguintes estratégias: apoio individualizado e direto ao aluno; pedagogia diferenciada; prática de pré-ensino; adaptações das atividades; trabalho colaborativo com as famílias para que as ações da professora e da família estivessem de acordo. Os aspectos da autoestima foram relacionados com as práticas acadêmicas, pois, no trabalho desenvolvido com o aluno, algumas professoras disseram valorizar os sucessos e evitar as frustrações, sendo isso uma orientação dos profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, especialmente de Caetana e de Garibaldi, que reconheciam a importância de as estratégias de ensino-aprendizagem serem planejadas com vistas a desenvolver competências que elevassem a autoestima dos alunos com dislexia, entre outras NEE.

Ao considerar as práticas de ensino-aprendizagem implementadas pelos professores do Agrupamento e a realização acadêmica e socioemocional do aluno com dislexia, Garibaldi (psicólogo) afirmou que os direitos dos alunos com dislexia eram respeitados pelos professores, pois os alunos tinham apoio quando necessário em termos de condições especiais de avaliação e de aprendizagem.

A percepção dos pais/encarregados de educação está de acordo com a afirmação de Garibaldi, considerando algumas práticas de ensino-aprendizagem aos seus filhos, tais como: trabalho diferenciado das professoras em sala de aula; sugestões de atividades a serem trabalhadas em casa pelos pais; flexibilização do tempo previsto para a realização das avaliações, que é ajustado ao tempo do aluno; trabalhos de apoio realizados com o próprio professor em contexto escolar.

6.3. Coordenadora e formação em contexto como promotoras de práticas de ensino-aprendizagem de qualidade: Sobre as práticas de apoio relacionadas aos alunos com dislexia, Mariana e Ana (professoras do 1.º CEB) apontaram as informações e os saberes sobre práticas eficazes para o apoio a alunos com dislexia que obtinham em momentos de encontro e

formação com as professoras de educação especial do Agrupamento, sobretudo, os encontros com Caetana. Esses encontros, na opinião de Mariana, foram muito benéficos devido às sugestões de “estratégias que podem ser utilizadas na sala de aula e que depois são acompanhadas” (p.19). Ana também referiu-se de forma positiva a Caetana, declarando que tinha “um bom apoio”, pois disse que elas conversavam sobre os alunos e que Caetana era “muito perspicaz para o que precisa” (p.26). Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) propunha estratégias para os professores utilizarem em sala de aula com os alunos e verificas se as estratégias sugeridas deram resultados ou não. O mesmo aconteceu com os colegas professores da classe regular, que, segundo Mariana, partilharam as experiências que deram resultados na sua sala de aula com determinados alunos para que fossem adaptadas, se este fosse o caso, e utilizadas com outros alunos pelos professores.

Outra forma de apoio e de contato direto do professor de educação especial com o professor da classe regular mencionado por Joaquina (professora de educação especial) foi a intervenção nos alunos que não foram sinalizados para os Serviços de Educação Especial. Nesses casos, podia ser dado um apoio de forma direta ao aluno pelo professor da classe regular, mas com orientação do professor especializado. Joaquina ainda apontou existir uma gestão dos casos de todos os alunos com NEE das escolas do Agrupamento, por considerar que “o aluno está sempre em observação e em intervenção. Nós estamos de alguma forma a acompanhar aquele aluno. Estamos sempre a acompanhar aquele aluno. Nas reuniões, falamos nele. Não são esquecidos” (p.19).

Joana e Ana (professoras do 1.º CEB) disseram que as ações de formação que ocorreram em diversas áreas contribuíram para o ajustamento das práticas de ensino-aprendizagem, no sentido de melhorar a realização académica e socioemocional dos alunos de uma forma geral. Sobre as ações de formação, Ana esclareceu que eram por horas anuais, sendo o total de 25 horas. No entanto, Joana e Ana disseram não ter formação em dislexia e, por sentirem dificuldades nessa área, reconheceram que necessitavam da colaboração da equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo do Agrupamento. Quando fosse possível, as professoras pensavam em fazer uma ação de formação sobre a dislexia e na área da Educação Especial.

Perpétua (professora do 1.º CEB) referiu que foram as partilhas nas reuniões mensais e ordinárias com os colegas e com a equipe da educação especial que contribuíram para as práticas de apoio aos alunos com dislexia. Além dessas reuniões, mencionou que, “depois, no fim de cada período, também temos os dias de avaliação, e aí é que trocamos experiências, evolução dos alunos, o que está a notar, o que não está, o que não está a evoluir. Aí há bastante troca” (p.18). Portanto, de

três em três meses, em cada final dos períodos letivos, os professores reúnem-se para avaliar a situação atual dos alunos.

Além das reuniões referidas, Perpétua mencionou que, uma vez por semana, os membros da equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo se reúnem “para levarem os problemas, para planificarem dos alunos que já estão a ser acompanhados e dos outros que estão em diagnóstico” (p.18). Para Perpétua, essas reuniões refletiram-se positivamente nas práticas de ensino-aprendizagem aos alunos. Ela argumentou: “porque a gente tem algum problema, põem a equipe especializada a pensar, e há troca mensal, diária, trimestral. Há um contacto direto e constante” (p.18). Dessa forma, a reflexão sobre os problemas ocorre em conjunto, e há um contato direto e constante com a equipe de educação especial e os professores da classe regular.

Joaquina (professora de educação especial) ratificou a percepção de Perpétua, ponderando que as ações “são diárias, são permanentes” (p.21). Segundo Joaquina, o contato com o professor da classe regular era constante e, nas reuniões com os professores, eram tiradas as dúvidas sobre os alunos com dislexia. Sobre o trabalho com esses alunos, Joaquina disse que tinha alguma experiência para apoiar alunos com dislexia, mas que precisava pedir, às vezes, alguma retaguarda, principalmente para Caetana, justificando: “é uma pessoa que entende muito mais destas questões. E ela também me dá, muitas vezes, material a mim, que eu passo para a professora do regular” (p.21).

Quitéria (professora do apoio educativo) também considerou não ter formação específica para apoiar alunos com dislexia, mas percebia que o “trabalho de equipa e de partilha ou de pesquisa pessoal” (p.12) eram elementos que colaboravam para apoiar os alunos com dislexia. Por exemplo, nas reuniões semanais da equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, Joaquina relatou que Caetana, frequentemente, dizia “para recolhermos os trabalhos, e nós, depois, analisamos os processos nas reuniões, e ela tem muito mais facilidade em verificar isso e ajudar-nos a chegar a um encaminhamento mais específico para aquele aluno. Depois, é implementar as estratégias” (p.23).

Outra reunião que ocorria no Agrupamento, reconhecida por Anita (diretora) como uma ação que contribuía para o ajustamento das práticas de ensino-aprendizagem, no sentido de melhorar a realização académica e socioemocional do aluno com dislexia, entre outras NEE, era a reunião do conselho pedagógico, na qual Anita assumia a função de presidente por ser a diretora do Agrupamento. Na reunião, todos os coordenadores dos departamentos estavam presentes e, nomeadamente Caetana, por ser a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo.

De acordo com Anita, o conselho pedagógico trabalhava “para todos os alunos da escola, onde os departamentos também dão conta daquilo que, dentro do departamento, estão a fazer relativamente aos alunos, quer os alunos das classes regulares, quer aqueles alunos que apresentem qualquer tipo de problemática” (p.22). Para Anita, essa forma de organizar-se no Agrupamento era uma configuração proativa de apoio aos alunos e aos professores:

Uma estratégia sempre muito proativa, que permite a todos na escola ter um conhecimento abrangente, não só dos seus alunos, mas também dos outros alunos. Os colegas já ouviram falar daquele aluno. Podem até não terem ouvido falar com muita atenção, porque ele era aluno do pré-escolar, mas, quando eles têm necessidade de falar dele, ou se é aluno do 5º ano de escolaridade, eles são os coordenadores de departamento, eles recordam-se de tudo que já ouviram acerca desses alunos nestas reuniões. (p.22)

O conselho pedagógico reunia-se para trabalhar para todos os alunos, incluindo os alunos com dislexia, entre outras NEE, sendo visto por Anita como “um espaço importante de troca de opiniões” (p.22). Adicionalmente, Anita referiu que o fato de o Agrupamento ser pequeno e de ela e Caetana normalmente estarem presentes na escola facilitou a comunicação e a colaboração com os departamentos que solicitavam ajuda para dar resposta a qualquer tipo de situação.

Além de Anita ter considerado que as reuniões do conselho pedagógico eram estratégias proativas por possibilitarem a todos os professores ter conhecimento dos alunos de uma forma geral, outro aspecto positivo foi reconhecido por ela: as decisões tomadas nessas reuniões acabavam por resultar em boas práticas educativas aos alunos com dislexia, entre outras NEE, pois, “no conselho pedagógico, as decisões que são tomadas são aquelas que depois os coordenadores vão trabalhar nos seus departamentos disciplinares” (p. 23). Ou seja, de acordo com Anita, na reunião do conselho, os coordenadores de departamento tinham oportunidade de trabalhar em conjunto. Assim, “aquilo que vão dizer num departamento também é dito no outro” (p.23); havia, dessa forma, uma interligação entre os departamentos nas escolhas que faziam, por exemplo, em termos de avaliações com os alunos.

Especificamente sobre os alunos com dislexia, Anita, ao ser questionada sobre estratégias, métodos e valores adotados pelos professores do Agrupamento, contribuindo para uma educação de qualidade para estes alunos, considerou, primeiramente, os valores; posteriormente, descreveu vários fatores que contribuíam:

A organização das pessoas e organização dos próprios espaços; é a informalidade das relações entre os adultos que de alguma forma também se transmite às crianças; é a disponibilidade; o acreditar naquilo que se está a fazer; o pensar que está a fazer o

melhor, isto tem que estar muito presente; o ter a noção de pertença, o sentimento que efetivamente este local não é um local onde devemos prestar um serviço. É um local onde nós temos relações, muitos de nós temos as nossas relações de amizade aqui dentro. (p.24)

Sobre a noção de pertença, Anita comparou-a com o lema da seleção nacional de futebol, que era “onze por todos, todos por onze”, considerando ser um pouco esse o sentimento que mais definia aquilo que se fazia no Agrupamento, ou seja, o sentimento “de pertencer a qualquer coisa, o sentimento de ter ajudado e construído qualquer coisa” (p.24).

Para finalizar este tópico, acredito que, mesmo havendo um trabalho colaborativo e de partilha entre os profissionais e ações de formação para o corpo docente do Agrupamento, alguns participantes disseram haver desafios, os quais apresento a seguir.

Manuela (professora do 1.º CEB) considerou que o desafio da intervenção com os alunos com dislexia era o de que eles progredissem em suas aprendizagens, pois, para ela, “só uma pequena melhora, e já foi ultrapassado um grande desafio” (p.16). Quando percebia que as aprendizagens não estavam a acontecer, avaliava que poderia não ter feito bem o planeamento e a intervenção, e tentava fazer ainda melhor, com mais atenção. Finalizou dizendo que o desafio “é o querer ajudar muito e o fazer com que o aluno também queira” (p.16).

Joaquina (professora de educação especial) igualmente observou que as aprendizagens dos alunos lhe colocavam “bastantes desafios, porque, às vezes, são alunos que oralmente colaboram, sabem, e depois é um desastre quando vão realmente escrever, quando se veem os produtos” (p.22). Portanto, achava que esses alunos colocavam aos professores desafios enormes para orientá-los a ultrapassar as dificuldades; disse ser preciso “valorizar, explorar muito bem os pontos fortes deles para que não desanimem, porque, depois que desanimam, têm insucesso certo” (p.22). Quitéria (professora do apoio educativo), como Joaquina, citou que um dos desafios era perceber “como e o que eu posso fazer com este aluno, com esta aluna, para poder ajudar a ter sucesso (...). Nem todos são iguais e é a mesma gravidade” (p.12). Assim sendo, o desafio para Joaquina e Quitéria foi perceber como trabalhar com os alunos com dislexia, pelas diferenças que apresentavam entre si em termos de características e gravidade, de maneira que se sentissem motivados e conseguissem superar as suas dificuldades.

Para Mariana (professora do 1.º CEB), o desafio era ter mais conhecimentos para melhor identificar e intervir em casos de alunos com dislexia, pois, mesmo que falasse com Caetana, consultasse a internet para ver estratégias para alunos com dislexia e visse exercícios que pudesse adaptar, pensava que, para ela, “uma formação neste momento seria um bom desafio no nível de dislexia” (p.19). Mariana via uma necessidade de mais formação na área da dislexia; segundo ela, a

formação poderia ser breve, em poucos dias, e dirigidas às práticas, como estudos de casos de alunos, que ajudam diretamente os professores e os alunos. Quitéria também considerou que o primeiro desafio era ter conhecimento sobre a dislexia; ela recorria à leitura de alguns livros para poder perceber e entender de fato o que era esta dificuldade de aprendizagem específica.

Na percepção de Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo), a dislexia, para os professores, “era uma área difícil, e ninguém sabia nada. As pessoas estavam nas escolas e não sabiam, e eu achava aquilo horrível. Ninguém sabia nada de nada” (p.38). Essa falta de conhecimento dos professores em relação à dislexia foi uma das razões que levaram Caetana a investigar e estudar sobre a dislexia. Outra razão mencionada por ela foi ter “muito que aprender” (p.40), dizendo que os alunos lhe colocavam os desafios, pois, “no momento em que eu tenho um novo desafio, eu vou à procura desse desafio. Acho que, se calhar, é isso que faz de mim diferente, é que eu vou à procura, eu quero responder àquele aluno” (p.40). Pode-se inferir, então, que tanto os alunos com dislexia quanto os professores que trabalhavam com eles constituíam desafios para Caetana, que buscava mais conhecimento para colaborar com o processo de intervenção dos professores com esses alunos e com a intervenção em si.

Portanto, conforme a percepção dos participantes apresentadas neste tópico, a colaboração, a partilha entre os profissionais e, principalmente, entre os professores do Agrupamento (professores de turma e professores de educação especial), assim como as ações de formação aos professores e as reuniões que aconteciam em diversos momentos, envolvendo todos os professores do Agrupamento em situações distintas, foram elementos importantes para que ocorressem boas práticas educativas aos alunos com dislexia, entre outras NEE.

Caetana foi a professora de educação especial que as professoras do 1.º CEB consideraram ser a profissional especializada na área das dificuldades de aprendizagem específicas, especialmente na área da dislexia. Inclusive, as próprias colegas da equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo reconheceram que Caetana era a referência nessa área, apoiando-as em termos de conhecimento e na orientação sobre materiais a serem trabalhados com os alunos e repassados aos professores da classe regular para serem executados.

Para finalizar, alguns participantes disseram haver desafios na intervenção com os alunos com dislexia. Para os alunos, o desafio é alcançar progresso nas aprendizagens. Para os professores, ter atenção ao planejamento e à intervenção para que as aprendizagens ocorram da melhor forma possível, sendo necessário ter mais conhecimentos para melhor identificar, intervir e motivar os alunos para que consigam superar suas dificuldades.

Após a apresentação dos resultados da categoria “Atendimento aos alunos com dislexia tem particularidades”, apresento uma síntese e a discussão dos resultados. Para introduzir a discussão, observo que a subcategoria *Avaliação psicológica indispensável para o diagnóstico* foi tratada de forma mais aprofundada na categoria anterior.

Sobre os professores do Agrupamento e as práticas de ensino-aprendizagem, a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo declarou que, com sua entrada no Agrupamento e com a implementação do MAD, houve uma melhora significativa no atendimento educativo a todos os alunos de uma forma geral, aos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas e, especialmente, aos alunos com dislexia, pois muitas práticas antes frequentes e equivocadas foram modificadas e reestruturadas, deixando muitos alunos de ter um CEI ou um PEI. A diretora também disse que os alunos sinalizados para os Serviços de Educação Especial do Agrupamento não necessitaram chegar a um CEI, como ocorria antes da implementação do MAD.

Portanto, para os participantes referidos, o que fazia a diferença das escolas do Agrupamento de outras escolas era o próprio modelo, que implica diferentes atitudes preventivas dos professores do ensino regular e da educação especial para dar respostas educativas adequadas e eficazes aos alunos com NEE e, designadamente, aos alunos com dislexia no contexto da classe regular.

Para corroborar tais inferências, especificamente sobre as práticas de ensino-aprendizagem aos alunos com dislexia, na percepção do profissional externo, os professores com quem já havia trabalhado nas escolas do Agrupamento sempre procuraram compartilhar de forma colaborativa o que realizavam com a criança no contexto da classe regular e dos serviços de educação especial e apoio educativo. Ademais, no seu entender, os professores apresentavam conhecimentos sobre a dislexia, não havendo dificuldade no trabalho com eles nas situações de atendimentos aos alunos com esse diagnóstico.

Sobre a dislexia, Santos (2015) diz ser importante para o professor o conhecimento das características da dislexia, pois isso poderá ajudá-lo no planejamento curricular, que necessitará ser diferenciado, conforme as características e as necessidades educativas e socioemocionais identificadas em aluno com esse diagnóstico. O conhecimento referido por Santos (2015) foi percebido por alguns participantes, para quem os professores do Agrupamento demonstravam ter entendimento sobre a dislexia, possibilitando a realização de um trabalho articulado entre os profissionais para a implementação de respostas educativas adequadas aos alunos no contexto da classe regular.

Considerando-se os transtornos específicos da aprendizagem, há manifestações clínicas e educacionais em graus variados e, conseqüentemente, níveis de severidade diferenciados das

dificuldades na aprendizagem, tidos como leve, moderado e grave (APA, 2014). No caso da dislexia, o nível de severidade é considerado grave ou severo (Correia, 2008d, 2017c; Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1999; Hallahan & Mercer, 2002; Hallahan et al., 2005; Mousinho & Navas, 2016; Moojen & França, 2016). Em termos educacionais, esse nível de severidade, associado com o tipo e características da dislexia identificados em cada criança, indica ao professor a necessidade de adequações curriculares, as quais deverão ser diferenciadas e ajustadas a cada criança com vistas a uma intervenção eficaz no contexto da classe regular (Mousinho & Navas, 2016; Navas, 2013; Santos, 2015).

O nível de severidade da dislexia e os diferentes tipos de dislexias foram observados por algumas professoras do 1.º CEB e do apoio educativo ao mencionarem os desafios na intervenção com esses alunos. As professoras reconheceram que nem todos eram iguais e apresentavam a mesma gravidade; que pequenos avanços representavam ter ultrapassado um grande desafio; e que esses alunos colaboravam oralmente, mas tinham visível dificuldade na escrita.

A colaboração do psicólogo com o trabalho do professor e no apoio ao aluno com dislexia no contexto do Agrupamento e, conseqüentemente, no contexto do MAD ocorria por meio de informações sobre o tipo de dislexia da criança, suas maiores dificuldades e as melhores competências e estratégias capazes de contribuir para a aprendizagem do aluno. As sugestões eram partilhadas com os professores para que trabalhassem em sala de aula.

Os profissionais da equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo apontaram a importância de as estratégias serem planejadas com vistas a desenvolver competências que elevassem a autoestima dos alunos com dislexia. As estratégias de ensino-aprendizagem que as professoras do 1.º CEB disseram realizar, segundo elas, definidas a partir dos problemas de aprendizagem e emocionais (autoestima) identificados nos alunos com dislexia e com outras NEE, foram as seguintes:

- apoio individualizado;
- prática do pré-ensino (ensino preliminar);
- adaptações das atividades;
- apoio direto e correções individuais;
- pedagogia diferenciada;
- preparação mais rigorosa das atividades, com estratégias direcionadas e consolidadas;
- material diversificado para estimular e concretizar mais as aprendizagens, com valorização dos sucessos;

- aplicação dos trabalhos de reforço em casa e na escola;
- trabalho de forma colaborativa com os pais/encarregados de educação para que as ações estivessem de acordo com as da professora;
- exercícios mais adequados e menos extensos do que os solicitados ao grupo de sala de aula.

A ênfase na autoestima está relacionada com o sucesso na aprendizagem, como pôde ser observado na percepção de uma professora participante ao expressar que, valorizando-se os pontos fortes dos alunos, eles não desanimam, e assim se evita o insucesso escolar. Na perspectiva do MAD e da literatura especializada, quanto mais precocemente a criança com dificuldades de aprendizagem específicas for identificada e obtiver apoio para que as situações sejam tratadas de forma preventiva para minimizar as características do quadro e as interferências nas aprendizagens acadêmicas, menos probabilidade de sua autoestima ser abalada pelos anos de frustração e de insucesso escolar (Correia, 2008d, 2013; Pelosi, 2015; Shaywitz, 2008; Silva, 2015).

Sobre a autoestima e as dificuldades de aprendizagem específicas, Correia (2004, 2008d, 2017c) compreende que um dos impactos das dificuldades de aprendizagem específicas no indivíduo está relacionado com os processos socioemocionais. Conforme o DSM-5, indivíduos com transtornos específicos da aprendizagem podem apresentar diferentes níveis de ansiedade e depressão (APA, 2014; Mousinho & Navas, 2016).

Sobre os níveis de ansiedade, o psicólogo informou que as crianças com dislexia, entre outras NEE, muitas vezes desenvolviam ansiedade devido às avaliações escolares, que lhes geravam sentimentos de incapacidade. Ele destacou que os alunos tinham que sentir que eram capazes de aprender, o que contribuiria para baixar a ansiedade. Portanto, para esses alunos, a orientação no ambiente escolar e clínico era intervir no nível emocional e comportamental e trabalhar a autoestima e a ansiedade.

O psicólogo também afirmou que os direitos dos alunos com dislexia eram respeitados pelos professores do Agrupamento, pois as crianças tinham os apoios, quando necessários, em termos de condições especiais de avaliação e de aprendizagem. Assim, garantia-se o que preconiza uma educação de qualidade para todos, ou seja, ambientes de aprendizagem flexíveis que possibilitam o desenvolvimento das potencialidades, da autoestima e do respeito mútuo (Correia, 2008e, 2010; Ferreira, 2006; Lieberman, 2010; Navas, 2013; Santos, 2015).

As percepções dos pais/encarregados de educação estavam de acordo com as afirmações dos profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo e das professoras do 1.º CEB ao

considerarem haver nas escolas do Agrupamento um trabalho diferenciado aos seus filhos em termos de apoios, condições de avaliação e de aprendizagem, conforme identifico a seguir:

- sugestões de atividades a serem trabalhadas em casa pelos pais;
- flexibilização do tempo previsto para a realização das avaliações, ajustado ao tempo do aluno, diferenciando-se em relação à turma;
- estratégias de ensino adaptadas (por exemplo, perguntas orais em vez de escritas);
- atendimento em turno integral na escola, o que possibilita outros tipos de aula e de apoio;
- trabalhos de apoio realizados com o próprio professor em contexto escolar.

Na perspectiva da Escola para Todos e designadamente na perspectiva do MAD e de outros modelos multiníveis de intervenção, a postura do professor deve ser comprometida com o aprendizado de todos e com cada um dos alunos, dado que se congregam na classe comum, ao mesmo tempo, crianças com e sem NEE, que apresentam uma diversidade de estilos de aprendizagem, características e necessidades educativas especiais (Andrade, Andrade, & Capellini, 2013; Castrillon, 2013; Correia, 2008a, 2008c, 2008e; 2010, 2012; 2018; Lamoglia, 2015; Navas, 2013; Santos, 2015). Diferenciar o ensino aos alunos é uma forma de comprometimento do professor. Isso, para Correia et al. (2008), pressupõe “alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução, tendo por base as capacidades e necessidades de cada aluno” (p.95), o que foi observado pelas professoras participantes deste estudo ao referirem-se às estratégias de ensino-aprendizagem implementadas com os alunos com dislexia, entre outras NEE.

As estratégias de ensino-aprendizagem que as professoras do 1.º CEB disseram realizar também estão de acordo com algumas das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, especificamente nos artigos 8º e 9º, referentes às medidas universais e às medidas seletivas. No que tange às medidas universais, constam no decreto: a diferenciação pedagógica; as acomodações curriculares; o enriquecimento curricular; a promoção do comportamento pró-social; a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. Relativamente às medidas seletivas, constam no decreto: os percursos curriculares diferenciados; as adaptações curriculares não significativas; o apoio psicopedagógico; a antecipação e o reforço das aprendizagens; e o apoio tutorial.

Portanto, as estratégias referenciadas pelas professoras do 1.º CEB estão em consonância com o preconizado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, que identifica as medidas universais e seletivas com

base em um modelo de intervenção multinível. Este é identificado no documento como um suporte à aprendizagem e à inclusão, a fim de responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos.

O preconizado pelo referido decreto em 2018 atende a um dos princípios do MAD, sendo, portanto, uma prática realizada pelos professores desde o ano da sua implementação nas escolas do Agrupamento, em 2004, ou seja, “a diferenciação pedagógica em que o ensino e, conseqüentemente, o currículo devem ser adequadamente diferenciados para acomodar as necessidades específicas de todos os alunos, dos alunos com NE e, mais particularmente, dos alunos com NEE, sempre numa perspectiva preventiva” (Correia, 2017a, p. 40).

No entanto, mesmo sendo considerada a existência de um trabalho pedagógico diferenciado em termos de avaliação e de aprendizagens com respeito aos direitos dos alunos com dislexia, alguns desafios na intervenção com esses alunos foram evidenciados, no sentido de as professoras perceberem as diferenças que apresentavam entre eles em termos de características e da gravidade da dislexia. Outro desafio era ter atenção ao planejamento e à intervenção para que o aluno se sentisse motivado para progredir em suas aprendizagens. Contudo, a professora de educação especial referiu que o professor da classe regular, quando bem esclarecido e informado sobre o assunto, podia realizar boas práticas educativas aos alunos com dislexia. Algumas professoras viam como um desafio ter mais conhecimentos sobre a dislexia para melhor identificar e intervir em casos de alunos com esse tipo de NEE.

No prosseguimento da apresentação e discussão dos resultados, passo para a terceira e última categoria de análise, designada “A implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade beneficia todos”.

7. A implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade beneficia todos

Nesta categoria, identifiquei as seguintes subcategorias:

- 7.1. A implementação do MAD é organização, eficácia, relacionamento, sabedoria, colaboração, adaptação, prevenção e inclusão;
- 7.2. O maior benefício da implementação do MAD é para os alunos;
- 7.3. O maior desafio da implementação do MAD é a intervenção com os alunos.

Primeiro apresento os resultados relativos a cada uma destas três subcategorias separadamente, e depois a sua síntese e discussão da categoria à luz da teoria e dos resultados de investigação.

7.1. A implementação do MAD é organização, eficácia, relacionamento, sabedoria, colaboração, adaptação, prevenção e inclusão: Foi solicitado aos participantes²⁶ que dessem exemplos de palavras e/ou frases que se relacionassem ao MAD. Apresento a seguir essas palavras ou frases e as razões para as escolherem.

Para introduzir o assunto, começo apresentando a percepção de Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo), que associou ao MAD a palavra *saber*, argumentando: “é saber sobre o modelo, é perceber o modelo. Saber sobre o modelo e saber implementar o modelo. É necessário” (p.36). Assim, conforme mencionei anteriormente, quando da decisão de implementar o MAD no Agrupamento, a liderança organizou uma ação de formação para que os professores tivessem conhecimento do modelo e da forma de implementá-lo, sendo essa a primeira das ações de formação continuada que os professores realizaram para tal fim.

Outra palavra que Caetana associou ao modelo foi *legislação*, e explicou: “eu tenho que contornar a legislação, eu não corto a legislação. Nem vou contra a legislação; eu tenho que contornar de forma a poder implementar o modelo” (p.36). Para Caetana, era preciso uma legislação que favorecesse a implementação do modelo, o que não havia até então. Para favorecer a implementação do modelo, a legislação de fato tinha que ser inclusiva a todos os alunos com NE.

Já Quitéria (professora do apoio educativo) associou ao MAD a palavra *inclusão*, referindo-se à inclusão “de qualquer aluno com NEE” (p.9). Nesse conceito, definiu algumas situações, como a de alunos com “problemas graves, psicomotores, cognitivos ou sociais. Mas também permite dar resposta a alunos em risco educacional, ou para as famílias ou para eles próprios” (p.9). Assim, Caetana e Quitéria, respectivamente, associaram as palavras *legislação* e *inclusão* ao MAD por este ser um modelo de atendimento para os alunos com NE, e não para um grupo restrito da categoria das NEE.

Outra palavra associada ao MAD foi *organizado*, nomeada por Manuela (professora do 1.º CEB) ao referir-se às etapas do MAD: “há uma sequência que nos leva a saber o que estamos a fazer e termos sempre presente o que estamos a fazer” (p.1). Para ela, “aqueles passinhos todos ajudam a nossa organização interior, que vai ajudar que aquilo funcione com mais precisão. Sabemos o que estamos a fazer” (p.11). Quando um aluno com problema de aprendizagem era identificado no

²⁶Esta questão não constava no guião da entrevista de Garibaldi e dos pais/encarregados de educação.

contexto da classe regular, abria-se um processo cujos passos eram registrados pelo professor, possibilitando que quem o substituísse tivesse conhecimento do aluno e de seu percurso escolar; segundo Manuela, o professor, “se ler com muita atenção o processo, vai saber com quem está a trabalhar” (p.11).

Portanto, para Manuela, o MAD tinha uma estrutura que ajudava o professor em sua organização do processo do aluno, contribuindo para que os professores enriquecessem a parte profissional, isso porque o fato de estar tudo registrado em documentos exigia deles uma tomada de consciência. Manuela explicou: “antes de passarmos para o papel, pensemos nas coisas, que é o que muitas vezes não acontece. As pessoas fazem as coisas e não pensam. E aqui há-de pensar” (p.18). Manuela acreditava que essa tomada de consciência por parte dos professores, em parte, resultara do trabalho de Caetana, que “implementou com muita força, a mostrar-nos os pontos positivos e a ouvir-nos. Tudo isso faz com que as coisas resultem” (p.11).

Mariana (professora do 1.º CEB) associou a palavra *eficácia* com o MAD, pois, com a implementação do modelo e a consequente forma de atendimento aos alunos com NEE, havia “muitos casos de sucesso”. Mariana, pensando no desenvolvimento dos alunos, disse que “alguns conseguem totalmente, alguns totalmente, ou quase” (p.16). Para ela, a preocupação era um sentimento que acompanhava os professores do Agrupamento: “sempre temos a preocupação em que os alunos consigam ultrapassar as suas dificuldades” (p.16). Atribuiu o sucesso dos alunos “ao modelo propriamente, e aos profissionais envolvidos” (p.16). Era possível considerar que a organização do MAD e a forma de intervenção aos alunos com NEE favoreciam que eles tivessem sucesso em suas aprendizagens. No entanto, Mariana considerou que, para uma maior eficácia, os serviços de psicologia poderiam colaborar mais no processo de atendimento ao aluno, ou seja: “uma ajuda ainda maior na sua eficácia” (p.16).

Em termos de organização e forma de intervenção, Joana (professora do 1.º CEB) assim se pronunciou sobre o MAD: “é um modelo que eu sinto que tenta apoiá-lo da melhor maneira o aluno, atravessando as diversas etapas” (p.10). As diversas etapas mencionadas por Joana eram o plano de recuperação, a história compreensiva e o relatório educacional. O MAD, para Joana, era um modelo que possibilitava ao professor acompanhar o desenvolvimento do aluno e, por meio de sua organização, implementar estratégias de apoios para que a criança se desenvolvesse e avançasse ao máximo em seu processo de aprendizagem.

Anita (diretora) igualmente mencionou as etapas do modelo. A primeira, no seu entender, correspondia ao “conhecimento do aluno”, o que lhes permitiria planificar. Anita esclareceu: “Ao

permitir-nos planificar, vai nos permitir criar estratégias que vão ter um determinado resultado. Se este resultado for avaliado, vai-nos permitir seguir no mesmo caminho ou inverter a situação e tentar seguir outro” (p.20). Sobre a planificação, Anita considerou ser uma componente da avaliação que “permite, durante o seu percurso, fazer diferentes intervenções e modificá-las, no sentido de que é avaliado e, ao ser avaliado, pode redimensionar a direção que se pretende dar ao apoio àquela criança” (p.19). Anita descreveu o MAD como um modelo que possibilitava detectar as situações muito precocemente, planificar para o aluno e, “provavelmente, intervir numa fase que até o impedisse de chegar a ser sinalizado para a educação especial” (p.19).

Joaquina (professora de educação especial) apresentou uma percepção análoga à de Anita, considerando que o MAD “realmente previne o insucesso” (p.18). Relacionou a palavra *preventivo* ao modelo por considerar que ele prevenia o insucesso do aluno em uma fase inicial, destacando: “há casos que se resolvem, não digo na totalidade, mas minimizam muito” (p.18). Dessa forma, os alunos com NEE, segundo Joaquina, não iriam “acabar na educação especial, porque se trabalhou. Esse é essencial, esse é preventivo” (p.18). Para Anita, a grande virtude do modelo também correspondia à *intervenção preventiva*. Ela acrescentou: “o grande sucesso está em todos os alunos que não sinalizamos” (p.19).

Joaquina era da opinião de que “o modelo obriga a colaborar imenso” (p.18) para que o trabalho seja *preventivo e eficaz*. Para ela, evitar a sinalização do aluno “não é sinônimo de protelar. É sinônimo de intervir e dar recursos aos professores para que experimentem formas diferentes de trabalhar com o aluno” (p.18). Para dar recursos aos professores, Joaquina acreditava ser necessário haver *colaboração*, outra palavra que relacionou ao MAD.

Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) também mencionou a palavra *colaboração*, argumentando: “quando nós temos um modelo a implementar, quando nós temos que trabalhar com base neste modelo, nós somos obrigados a colaborar. Todos são obrigados a colaborar” (p.36). Na sua percepção, tinha que haver colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo do aluno com NEE, pois, se não houvesse colaboração, poderiam perder alguns alunos por não serem precocemente sinalizados em suas NEE. Caetana admitiu que a colaboração nem sempre foi possível e que era muito difícil entre todos os envolvidos nos processos educativos dos alunos.

Ainda sobre a colaboração, Mariana (professora do 1.º CEB) considerou que o apoio que os professores receberam no Agrupamento foi muito importante: “nós temos tantas preocupações na nossa sala de aula, e, se tivermos um aluno com dificuldades e houver alguém, como neste caso

temos, disponível para nos prestar apoio, é muito melhor para nós, ajuda” (p.16). Ana (professora do 1.º CEB) também refletiu que, para a implementação do modelo, teria que “se criar, num grande grupo, um espírito de colaboração e entreajuda entre colegas e entre os elementos da comunidade e extracomunitários” (p.19). Para Ana, se não houvesse um espírito de colaboração e entreajuda, as pessoas não se conheceriam. No seu caso, que trabalhava em uma escola satélite onde diariamente só interagia com uma professora, manifestou: “se não houvesse colaboração, atendimento e saber ouvir, saber dar opinião e saber respeitar todos os que estão lá, eu não faria parte daquele agrupamento” (p.19). Portanto, mesmo que Ana não estivesse diretamente em contato com os professores que trabalhavam na escola sede do Agrupamento, salientou que no grande grupo do Agrupamento havia o espírito de colaboração e entreajuda com os elementos da comunidade e, inclusivamente, com ela.

Perpétua (professora do 1.º CEB) também achava que o MAD era muito organizado e acrescentou a palavra *envolvente*, dizendo: “põem toda a gente a pensar, a gerir os poucos recursos que temos o melhor possível, pensando nestas crianças como agentes ativos principais” (p.16). Perpétua via o modelo como muito organizado e envolvente, colocando “toda a gente a pensar nos casos problemáticos, não só o professor em si de uma criança, mas toda a gente, direta ou indiretamente, entra no processo” (p.16). “Toda a gente” referia-se aos pais/encarregados de educação, aos professores, aos técnicos especializados e demais recursos humanos envolvidos nos processos educativos dos alunos. Todas essas pessoas, na opinião de Perpétua, tinham dado “uma resposta positiva aos alunos com estes problemas”. Ela ainda observou: “Acho que têm contribuído muito para o sucesso destes alunos” (p.16). Com a colaboração e ajuda mútua entre os envolvidos nos processos educativos dos alunos, o trabalho resultava de forma positiva aos alunos com NEE.

Portanto, os participantes consideraram que o MAD colaborava para que o trabalho dos professores funcionasse com mais precisão, organização e tomada de consciência de quais procedimentos deveriam ser adotados, sendo adequados aos alunos com NEE em cada etapa e nível de intervenção do modelo e também tendo em conta os registros que deveriam ser feitos e bem documentados. Porém, para que os professores chegassem a esse nível de conhecimento e de intervenção, foi necessário haver formação e contornar a legislação para que de fato o Agrupamento atendesse todos os alunos com NEE e, inclusivamente, os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. Também se constatou que, com o MAD, a intervenção era preventiva e eficaz, pois tinha havido muitos casos de sucesso entre os alunos, não sendo necessário referenciá-los para os Serviços de Educação Especial.

7.2. O maior benefício da implementação do MAD é para os alunos: Os benefícios advindos da implementação do MAD estão em consonância com as percepções associadas ao modelo, apresentadas anteriormente, em relação aos alunos, aos professores, aos profissionais externos, à organização escolar e aos pais/encarregados de educação.

Em relação aos alunos, Mariana (professora do 1.º CEB) considerou que “o maior benefício é para os alunos e, obviamente, também para os professores e para os pais, porque todos fazem parte da mesma comunidade educativa” (p.16). Para Mariana, se todos os elementos da comunidade educativa estivessem em conformidade, melhor seria o sucesso educativo do aluno.

Ana (professora do 1.º CEB) considerou que os benefícios que a implementação do MAD trazia aos alunos com NEE estavam relacionados à inclusão social. Para ela, as crianças estavam integradas da mesma forma: “estão todas no mesmo meio, têm todas os mesmos direitos” (p.20). Além disso, Ana apontou que o MAD contribuía com os diferentes estímulos aos alunos, “porque o modelo é diversificado. Tem todo tipo de problemas, e dá-nos uma capacidade de resolução a estes problemas” (p.20). Com “todo tipo de problemas”, Ana referiu-se ao atendimento dos vários tipos de NEE dos alunos. A “capacidade da resolução” tinha relação com as etapas do MAD e com a complementaridade entre todos os profissionais do Agrupamento e os pais/encarregados de educação para o sucesso educativo dos alunos com NEE.

Na perspectiva do aluno, Anita (diretora) identificou benefícios nas aprendizagens; para os casos de alunos para quem “não há verdadeiras aprendizagens, é o não se sentirem discriminados, é o sentirem-se bem, sentirem-se que são mais um do todo” (p.21). Os benefícios para os alunos, de acordo com Mariana, Ana e Anita, eram as aprendizagens e sucessos educativos dos alunos com NEE, também tendo em vista a possibilidade de os alunos sentirem-se incluídos na escola.

Para Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo), o primeiro grande benefício do modelo voltava-se aos alunos, pois a implementação objetivava “evitar o encaminhamento dos alunos para os serviços de educação especial” (p.36). De forma semelhante, Joaquina (professora de educação especial) considerou que o benefício para os alunos era o fato de muitos não precisarem ser sinalizados para a educação especial. Assim, para ela, os alunos com NEE eram os primeiros beneficiados com o modelo: “conseguimos com grande parte, com muitos alunos, nós conseguimos realmente minimizar” (p.19). O benefício para os alunos estava em minimizar os problemas de aprendizagem por meio das estratégias previstas na organização do MAD, sendo indicado por Joaquina o relatório educacional.

No relatório educacional, estavam previstas algumas adequações curriculares que, na opinião de Joaquina, ajudavam imenso, e os benefícios eram enormes aos alunos. As adequações curriculares exemplificadas por Joaquina eram referentes ao auxílio no momento das avaliações por meio da leitura e simplificação das questões. Portanto, para Joaquina, se não houvesse diferenciações em sala de aula, muitos alunos com NEE não conseguiriam acompanhar o currículo; com as estratégias previstas no relatório educacional, muitos apresentaram resultados mais favoráveis nas aprendizagens, não sendo necessário referenciá-los aos Serviços de Educação Especial do Agrupamento.

Dessa forma, para Joaquina, com a estrutura do MAD, os professores tinham conhecimento de que havia fases que as crianças experimentariam antes de se elaborar, por exemplo, a um PEI. Saber disso, conforme declarou, dava “algum conforto psíquico às pessoas” (p.24). Esse “conforto” Joaquina tinha encontrado nos professores e nos pais/encarregados de educação.

Quitéria (professora do apoio educativo) julgava que o benefício da implementação do MAD ao aluno era dar “resposta a todos os alunos que, de alguma maneira, precisem” (p.9). O modelo de atendimento contemplava todos os alunos com algum tipo de necessidade especial, sendo logo percebidos pelos professores os benefícios a esses alunos pela forma de avaliação e de intervenção diferenciada quando havia implementação do modelo. Para exemplificar, Quitéria considerou o PEI; segundo ela, “um aluno que não tenha um PEI não poderá ter adaptações curriculares, a lei não permite. Não poderá ter uma avaliação diferente. E, com o modelo, pode. Sempre, com o modelo, vai ser considerado um aluno com NEE” (p.9). Entretanto, para que os professores conseguissem implementar o MAD, a direção e a coordenação dos Serviços de Educação Especial assumiram no Agrupamento a autonomia e a flexibilidade como formas de organização dos professores no atendimento aos alunos com NEE. Essa atitude trouxe benefícios aos alunos e também aos professores e aos profissionais externos, como passo a referir.

Segundo Caetana (coordenadora dos Serviços de educação especial e Apoio Educativo), identificar o problema da criança era uma das estratégias do MAD, o que, na sua opinião, beneficiou os professores por ter possibilitado planificações e intervenções diferenciadas, de acordo com as reais potencialidades e necessidades educativas da criança. Para Caetana, “no momento em que nós todos, em equipa, sabemos qual é o problema, então, podemos sugerir, eles podem ir investigar, eles podem tratar aquela criança da forma que ela tem que ser tratada, que não é igual às outras” (p.37).

Assim, a implementação do MAD, para Caetana, trouxe benefícios aos professores, mas também aos profissionais dos serviços de psicologia, terapêuticos e clínicos, indicando os psicólogos, os terapeutas da fala, os pediatras e os pedopsiquiatras. A forma como percebeu o benefício aos

profissionais foi igualmente pelo “conhecimento, planificação e intervenção” (p.37). Para complementar, Caetana deu exemplos de alunos que precisaram de acompanhamento psicológico, enfatizando: “nós fazemos todo o levantamento de dados para o conhecimento do aluno” (p.38) nas situações de encaminhamento. Caetana disse que, depois do relatório psicológico, se a criança precisasse de acompanhamento, os professores do Agrupamento sugeriam o psicólogo como intervenção.

Caetana, ao referir-se a “nós”, estava a incluir os professores de educação especial e os professores da classe regular na etapa da recolha dos dados para o conhecimento do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem. Posteriormente, esses conhecimentos eram apresentados em forma de um relatório aos profissionais dos serviços de psicologia, terapêuticos e clínicos, entre outros, conforme a necessidade de cada aluno.

Garibaldi (psicólogo), considerou que, mesmo sendo um profissional externo ao Agrupamento, se sentia parte da equipe, o que possibilitou ter conhecimento do processo educativo da criança e, designadamente, das etapas do MAD implementadas pelos professores aos alunos:

Sabemos que a criança já passou por aquelas fases; que a criança já foi identificada; já sabemos o que é que se passou e já sabemos o que nós vamos conseguir, os dados que nós vamos conseguir. Também nós vamos transmitir e também ajudar os colegas a conseguir o melhor trabalho. (p.11)

Tanto Caetana quanto Garibaldi consideraram que, pela colaboração entre os professores e destes com os profissionais externos, foi possível conhecer e apoiar o trabalho realizado com o aluno desde a etapa da identificação até a intervenção.

Algumas professoras do 1.º CEB igualmente afirmaram que a implementação do MAD era positiva para os professores pelo apoio que receberam. Por exemplo, Joaquina disse que os professores da classe regular se sentiam apoiados pelo professor de educação especial no trabalho com os alunos com dislexia, “porque eles sabem que têm alguém na sua escola que lhes dá segurança, que lhes pode ajudar” (p.19). Essa segurança e esse apoio, na percepção da Joaquina, colaboravam para que “os professores, quando entram em contacto com estes casos, também já estejam predispostos para trabalhar com aquele aluno” (p.24).

Anita (diretora) considerou que o benefício do MAD aos professores estava relacionado ao apoio que recebiam da equipe, que lhes possibilitava “certa segurança naquilo que têm que fazer, ou seja, o fato de não se sentirem sozinhos, não tomarem as decisões unilateralmente para aquela criança. Na escola, veem e sentem a quem eles podem pedir sempre alguma opinião” (p.21). Assim,

para Anita e os demais participantes supracitados, o trabalho em forma de colaboração beneficiou os professores e os profissionais externos no atendimento ao aluno com NEE, estando esse benefício relacionado ao MAD devido à própria organização do modelo, como a seguir.

Para Manuela (professora do 1.º CEB), um dos benefícios da implementação do MAD para o Agrupamento era a “organização” (p.11); ela disse ter sentido a diferença nesse aspecto em relação às escolas onde havia trabalhado. Inclusive, contou que, na escola onde trabalhou anteriormente com educação especial por seis anos, não havia “uma sequência na organização do processo” (p.18). De acordo com Manuela, nas outras escolas, faltava organização no trabalho desenvolvido com os alunos, pois se partia logo para as decisões, por exemplo, para um PEI, e depois se percebia que não era a decisão adequada para o aluno, porque “havia uma precipitação, uma vontade de generalizar, de descartar logo, e não pode ser assim” (p.12).

Para Manuela, ao contrário do que acontecia em outros agrupamentos, o MAD estava estruturado de uma forma que os fazia “estar mesmo, desculpe o termo, com os holofotes bem ligados” (p.12). Como exemplo, Manuela mencionou o relatório educacional, estratégia anterior ao PEI, que ajudava os professores a pensar e observar melhor o aluno e as intervenções propostas a ele. Manuela expressou: “sabemos o que estamos a fazer. Se houver um engano, dá para desfazer muito mais depressa, muito mais rapidamente do que se for noutro modelo” (p.18).

Manuela também considerou que no Agrupamento havia o desejo de ser bom profissional: “o espírito é o ser bom” (p.16). Isso, sob seu ponto de vista, “ajuda a que nos concentremos no assunto que é o nosso trabalho com maior perfeição. Queremos aperfeiçoar, ninguém quer aqui que ouçam que é mau professor, quer ser bom profissional” (p.16). No entanto, para que os professores realizassem seu trabalho da melhor forma possível, Manuela declarou que houve um incentivo pela liderança na organização do trabalho desenvolvido com os alunos, pois o conceito era o de que, “organizadas, vamos lá mais depressa” (p.16).

Manuela acreditava que um dos benefícios do MAD era os professores estarem com “os holofotes bem ligados” para a identificação e intervenção dos alunos com NEE, o que vinha ao encontro da percepção de Joana (professora do 1.º CEB), para quem o benefício do MAD era “ajudar a encaminhar o aluno no seu processo de aprendizagem” (p.10). Pode-se inferir, então, que as professoras Manuela e Joana consideraram que um dos benefícios do MAD foi proporcionar uma forma de organização prevista nas etapas e níveis de intervenção, o que colaborou para que o processo educativo dos alunos fosse bem encaminhado pelo professor de turma.

As percepções das professoras podem estar relacionadas à formação contínua que Caetana (coordenadora dos Serviços de educação especial e Apoio Educativo) organizou com o incentivo da liderança quando da implementação do modelo, que, segundo Caetana, “criou uma dinâmica bastante diferente. Fez com que os professores estivessem mais alerta, aprendessem mais e ficassem muito, mas muito mais sensíveis. Não todos, alguns já estavam” (p.40).

Caetana referiu que alguns professores, mesmo antes da operacionalização do MAD, já estavam alerta e eram mais sensíveis à intervenção com os alunos com NEE. Na compreensão de Anita (diretora), o MAD foi o meio que veio sistematizar e formalizar a prática que já ocorria no Agrupamento na intervenção com os alunos e com as famílias. Disse Anita sobre essa forma de trabalho: “já existe há muitos anos aqui. Não tinha necessidade de haver o modelo, são opções que se tomam. Opções que decorrem de quem somos” (p.24). Um exemplo do que os professores já faziam antes da implementação do MAD foi o relatório educacional.

O relatório educacional foi concebido para que uma situação fosse remediada, mediante referência dos alunos para a educação especial, dependendo de uma equipe externa, com ordens do Ministério da Educação. A equipe externa só referenciava um determinado número de alunos e não contemplava a totalidade dos alunos com NEE da escola. Então, para remediar essa situação, segundo Anita, o corpo docente tomou a decisão de criar o relatório educacional, “para fazer entender as pessoas da casa que, embora aquele aluno não estivesse sinalizado para a educação especial, para nós, estava sinalizado” (p.20). Adicionalmente, Anita considerou que a prática dos professores não se prendia só aos alunos com NEE, pois se entendia que “os outros alunos também têm necessidades. Ou seja, mesmo o aluno comum” (p.24).

Sobre esse entendimento dos professores do Agrupamento em relação aos alunos, Caetana salientou que, com a formação e a implementação do modelo, os professores se tornaram ainda mais sensíveis “aos problemas de aprendizagem, às NEE e aos alunos de risco” (p.40). Também, segundo Caetana, adquiriram conhecimentos importantes sobre as etapas do MAD, dos procedimentos que auxiliavam na organização do professor na tomada de decisões para cada nível de intervenção, possibilitando o planejamento de estratégias de apoio apropriadas aos alunos, que eram avaliados com frequência para verificação de sua adequação na intervenção.

Outro benefício percebido por Caetana foi que as relações humanas no Agrupamento foram se modificando com a implementação do MAD em termos de passar a existir colaboração, pois, para ela, antes não ocorria dessa forma. Outra questão em que Caetana percebeu mudanças foi que alguns mitos em termos pessoais foram modificados, citando o caso da diretora: “existia um mito de que a

diretora era uma chata, era má (...). Ela é uma querida, é um doce. E as pessoas agora perceberam isso. Ninguém ia falar com a diretora” (p.40). Antes da implementação do modelo, de acordo com Caetana, era o coordenador dos Serviços de Educação Especial que falava com a diretora, nenhum outro professor de educação especial; depois, todos os professores falavam com a diretora. Assim, pode-se considerar que, com a implementação do modelo, as relações humanas foram se organizando de uma forma diferente, havendo mais colaboração e proximidade entre os professores da classe regular, o professor de educação especial e a liderança.

Garibaldi (psicólogo) também apontou que o processo educativo do Agrupamento era organizado, no sentido de responder com eficácia às NEE dos alunos: “este modelo tem dado provas de que funciona nesta escola” (p.11). Indicou alguns fatores que possibilitaram que o modelo funcionasse muito bem no Agrupamento: “os recursos da escola, os recursos humanos e toda a equipa estar também disponível, porque, se uma parte da equipa não está disponível, as coisas também não” (p.11). Portanto, na opinião do Garibaldi, o trabalho desenvolvido com os professores ocorreu de forma colaborativa, favorecendo um trabalho em equipe em prol do aluno.

Manuela (professora do 1.º CEB), ao abordar os benefícios do MAD, sugeriu: “o modelo deveria ser implementado no nível de todas as escolas. Eu acho que se ganharia com isto” (p.17). Acrescentou que a implementação do MAD não acarretou mais custos do que os já existentes nos Agrupamentos, não sendo essa questão um empecilho para a sua implementação.

Para concluir, apresento a percepção dos participantes sobre os benefícios da implementação do MAD para os pais/encarregados de educação. Um dos benefícios considerados por Caetana, Quitéria e Joaquina foi que, a partir do MAD, os pais tiveram conhecimento de qual era o problema de aprendizagem dos filhos. Sobre esse assunto, Joaquina (professora de educação especial) disse: “é conveniente que se saiba o que é, o que tem aquela criança, aquele aluno, aquele filho, que tem aquele problema que tem que ser tratado e tem que ser visto de outra forma” (p.24).

Para Quitéria (professora do apoio educativo), os pais tinham conhecimento do problema de aprendizagem do filho por a “equipa estar mais atenta a como vão todos os alunos”. Quitéria reforçou: “nem precisa estar a olho visto que tem um problema” (p.9). Com a implementação do modelo, os professores do Agrupamento foram orientados a estar mais atentos em relação ao processo de aprendizagem de todos os alunos, a sinalizar a equipa dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo e a informar os pais, o mais precocemente possível, sobre os problemas de aprendizagem dos alunos.

Anita (diretora) via que o benefício do modelo estava “no conhecimento do trabalho a ser desenvolvido com este aluno” (p.21).O MAD, no seu entender, beneficiou os pais pelo conhecimento dos processos educativos dos filhos. Já Mariana (professora do 1.º CEB) fez uma ressalva, dizendo que nem todos os pais compreendiam a problemática dos filhos e, portanto, não apoiavam e não acompanhavam os processos educativos dos alunos. Em relação ao conhecimento que os pais/encarregados de educação tinham sobre os problemas de aprendizagem dos filhos, de uma forma geral, os participantes deste estudo demonstraram ser conhecedores. Contudo, observaram-se circunstâncias diversas, conforme apresento a seguir.

Dos seis pais/encarregados de educação, dois deles eram conhecedores de que os filhos tinham dislexia; os demais não utilizaram essa nomenclatura, mas percebiam que os filhos tinham dificuldades na leitura e/ou na escrita, ou no português, ou em várias áreas disciplinares, como Teresa, mãe do aluno Bento, observou: “o problema é que ele tem dificuldade um pouquinho em tudo” (p.6). Teresa justificou que o problema de aprendizagem de Bento decorria de ele ser “novinho”; ela acreditava que, se ele “voltasse um ano para trás na escola”, poderia apresentar menos dificuldades. Disse ela sobre Bento: “ele sabe alguma coisa que a professora ensinou. Ele mete na cabeça. Não é burrinho também” (p.6).

Teresa considerou perceber as aprendizagens que Bento estava a alcançar e começou a observar sua dificuldade desde o início do 1.º CEB. Ela relatou: “ele conseguiu ler no 1.º ano; ele conseguiu fazer tudo como os outros, só que, em vez de tirar satisfaz bastante, ele tirava satisfaz pouco, mas conseguia fazer tudo direitinho” (p.6). Inclusive, Teresa informou que ele nunca havia tirado negativa nas avaliações e que, embora “com dificuldade, aprendia sempre” (p.6).

A professora de turma de Bento, Manuela, foi a primeira profissional que sugeriu a Teresa que Bento fizesse uma avaliação clínica, justificando: “ele é muito distraído, muito infantil” (p.6). Teresa concordou com o encaminhamento ao psicólogo, no entanto, mencionou sobre o pai do menino: “não é muito de acordo. Diz que ele é certinho, que não é preciso. Vai para psicólogo quem tem algum problema psicológico” (p.6). Posteriormente a esse episódio, informou que uma professora de educação especial falou com ela sobre a avaliação, que se tratava de uma avaliação para a dislexia, mas que ainda não tinham certeza, vindo a ser comprovado, depois desta entrevista, o diagnóstico de dislexia. O psicólogo que avaliou Bento foi Garibaldi, que é participante desta investigação.

Outro aluno também avaliado por Garibaldi foi Estevão. Neste caso, Damiana considerou ter percebido que o problema de aprendizagem de Estevão era na leitura e na escrita, observando algumas

dificuldades desde o tempo do infantilário. Disse que o filho “nunca foi de ler e de escrever” (p.5), mas ela notou que ele estava a evoluir na leitura e na escrita.

Por intermédio da professora Mariana, o aluno Estevão foi encaminhado a uma avaliação clínica para realização de uma avaliação para dislexia. No entanto, segundo Damiana, não se tratava de dislexia, pois a avaliação feita por Garibaldi identificou ser o problema de aprendizagem de seu filho uma consequência da “falta de concentração e da distração” (p.5), dizendo que o menino “é uma criança inteligente” (p.5). Assim, para Mariana, a questão nesse momento voltava-se para a decisão sobre a continuidade ou não nos atendimentos com o psicólogo.

Outro caso de aluno avaliado por Garibaldi para a realização de uma avaliação para a dislexia, não sendo confirmado, foi o do aluno Afonso. Paulo, pai desse aluno, considerou que a professora sempre conversou com ele por telefone sobre o problema de aprendizagem do filho, já que o seu horário de trabalho dificultava sua presença física na escola. O problema de aprendizagem de Afonso começou a ser observado por Paulo quando da sua entrada na escola, supondo ser “dificuldade do português e do ler” (p.4). Assim, para Paulo, não se tratava de dislexia, e sim de um problema de aprendizagem relacionado ao português e à leitura.

Também Cecília, mãe da aluna Angélica, constatou o problema de aprendizagem da filha já em sua entrada na escola. No entanto, achava que a filha, “desde pequena, falava mal” (p.4). Especificamente a dificuldade na escrita, observou-a no 3.º ano, dizendo não ter percebido antes porque os conteúdos eram mais fáceis. Na época de sua participação nesta investigação, Cecília já tinha conhecimento de que a dificuldade de aprendizagem de Angélica tinha um nome: dislexia. Quem disse a Cecília foram a então coordenadora dos Serviços de Educação Especial e o psicólogo Garibaldi, que avaliou Angélica.

Em relação ao problema de aprendizagem do aluno Joaquim, Anselmo, pai do aluno, disse ter percebido que era “na interpretação da escrita” (p.6). Disse ele sobre Joaquim: “já sabe escrever e sabe ler, só que está a ler e não está a perceber nada do que está a ler” (p.6). Também, em sua opinião, o filho era inseguro. Sobre a identificação do problema de aprendizagem de Joaquim, Anselmo relatou que a professora Perpétua o reconheceu a partir do 2.º ano e que eles começaram a trabalhar nisso, sendo feito encaminhamento ao psicólogo, que confirmou o diagnóstico de dislexia no 3.º ano. Segundo Anselmo, após o diagnóstico, Perpétua mostrou-se em dúvida se realmente se tratava de um caso de dislexia. No entanto, lembrou que Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) não demonstrou ter dúvida alguma, pois, em uma situação, lhe disse que Joaquim tinha dislexia.

Madalena, mãe do aluno Caetano, começou a perceber o problema de aprendizagem do filho quando ele realizava algum tipo de leitura, dizendo: “desde sempre, leu devagar; sempre leu com dificuldade e tinha erros” (p.4). Disse, ainda, que o menino “escrevia com erros” (p.4). Diante desses problemas de aprendizagem, Madalena contou que foi sugerido pela professora do Caetano (Perpétua) e por Caetana que se fizesse um despiste para a dislexia. O relatório do psicólogo Garibaldi, de acordo com Madalena, revelou: “Caetano tem dificuldade em compreender os sinais, letras ou números” (p.4). Madalena não soube explicar mais do que isso.

Além da questão de ser apropriado ter conhecimento para que o problema de aprendizagem seja tratado de outra maneira pelos professores e pais/encarregados de educação, Caetana destacou: os pais “gostam muito de saber que o problema do seu filho vai ter um nome, porque, normalmente, as pessoas andam perdidas, os pais andam perdidos, não sabem o que pensar. Este modelo exige o saber o que é” (p.37). Conforme Caetana,

O modelo é entendido a partir do professor do regular, que é a primeira pessoa que contacta com os pais. E, como o modelo é entendido pelo professor, passa imediatamente aos pais. Os pais sabem quais são os passos a seguir, sabem onde estão, sabem para onde vão. E confiam, sentem confiança no professor, sentem confiança na equipa e percebem que, afinal, o seu filho, vou dizer uma palavra terrível, mas que é usada todos os dias, que seu filho não é burro, mas tem problema. (p.36)

O MAD requer o conhecimento de qual é o problema de aprendizagem da criança, pois há o entendimento, segundo Caetana, de que, “para se poder planificar e para intervir, tem que se saber o que é” (p.37). Portanto, saber qual é de fato o problema de aprendizagem do aluno beneficia tanto os pais quanto os professores, uma vez que, com esse conhecimento, há uma compreensão do processo a seguir com o aluno. Aliás, Caetana acrescentou: “o professor adora, e eles adoram” (p.37).

Portanto, sobre implementação do MAD, os participantes consideraram haver benefícios em relação aos alunos, aos professores, aos profissionais externos, à organização escolar e aos pais/encarregados de educação. Porém, foi feita a ressalva de que nem todos os pais compreendiam a problemática dos filhos e, por conseguinte, não apoiavam, nem acompanhavam os processos educativos dos alunos.

Dos aspectos mencionados pelos participantes sobre os benefícios do MAD, destaco o reconhecimento do trabalho de colaboração que passou a existir entre os professores da classe regular e os profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo no atendimento aos alunos com NEE, além da própria organização do modelo de acordo com as etapas e níveis de intervenção, colaborando para que o processo educativo do aluno fosse encaminhado pelo professor de turma da

melhor forma possível, com apoio e segurança. Adicionalmente, percebe-se que as relações humanas no Agrupamento foram se modificando em termos de proximidade entre os professores, inclusive com a liderança. Outro aspecto que saliento é o desejo que alguns professores expressaram em serem bons profissionais na superação dos desafios enfrentados no trabalho com os alunos com dislexia, entre outras NEE.

7.3. O maior desafio da implementação do MAD é a intervenção com os alunos:

Sobre a implementação do MAD, os participantes consideraram haver desafios em relação aos alunos com NEE e aos recursos humanos.

Sobre os desafios da implementação do MAD aos alunos, Manuela (professora do 1.º CEB) disse que acertar tudo de primeiro no planejamento de intervenção para o aluno, por exemplo, num PEI, era um desafio e, que, portanto, os professores deveriam estar sempre atentos às alterações dos seus planejamentos para os alunos. Segundo a professora, “geralmente, há sempre a necessidade de pôr mais alguma coisinha. Mas isso é bom. É bom porque cada vez é mais aprofundado. Estamos sempre atentos, faz-nos estar sempre atentos” (p.13).

Uma situação ocorrida no Agrupamento em 2011, referente a um PEI, foi lembrada por Manuela devido à modificação ocorrida, porque “estava muito ambicioso, alguém se entusiasmou. Mas, às vezes, não é por mal, às vezes, é o nosso entusiasmo” (p.13). Esse entusiasmo referido por Manuela foi justificado pela atitude do professor em ter em conta o desenvolvimento do aluno no momento de planejar o PEI. Porém, segundo ela, o professor tinha que estar ciente de que o aluno pode oscilar em suas aprendizagens: “consegui hoje, mas temos que pensar que estes meninos, por vezes, no outro dia, já não conseguem o que fizeram ontem, já não fazem hoje. Então, temos que ter cuidado” (p.13). O ter cuidado, para ela, significava que o professor fosse prudente em suas planificações, em suas avaliações e pareceres dos alunos.

O planeamento da intervenção, também para Joana (professora do 1.º CEB), era tido como um desafio no atendimento aos alunos com NEE. Joana argumentou que, em uma turma, havia entre os alunos uma diversidade de níveis de aprendizagem e que era desafiador adaptar as atividades para o grupo de alunos em sala de aula para que cada um conseguisse perceber algum sucesso, especialmente os alunos com NEE. A professora disse fazer algumas adaptações e tarefas diferentes, procurando “não colocar as questões da mesma maneira para todos” (p.12) e “facilitando mais um bocado para eles verem que têm algum sucesso”. Dessa forma, trabalhava também com a autoestima

dos alunos com NEE, o que se refletia positivamente nas aprendizagens acadêmicas: “o importante é que eles consigam fazer, consigam realizar um exercício” (p.12).

Mariana (professora do 1.º CEB), em relação a alguns alunos que integram esta investigação – Estevão, Afonso e Angélica –, expressou que o desafio estava em “pôr os alunos a ler e a escrever, minimamente pelo menos. Ler e escrever um texto e compreender. Ter a compreensão daquilo que leem, porque, na vida prática, é o que eles vão precisar” (p.18). Os alunos estavam no 3.º ano, e Mariana disse sentir-se ansiosa porque eles ainda não conseguiam ler e escrever de forma independente, somente com apoio. Ela expressou que “queria que fossem mais autônomos, que eles, com seu próprio ritmo, embora mais lento que os colegas, conseguissem” (p.18). Portanto, o desafio para Mariana era “colocar os alunos a ler e escrever e compreender o que leem” (p.18), para que os alunos saíssem do 4º ano com as capacidades acadêmicas referidas.

Ana (professora do 1.º CEB) também considerou o caso específico de um aluno como um desafio que se tinha colocado, sendo da opinião de que o processo de diagnóstico estava atrasado. O referido aluno fez o 1.º ano e o 2.º ano na escola sede, tendo sido transferido no 3.º ano para a escola satélite onde Ana era professora. A partir do 3.º ano, começou a ser feita uma avaliação mais compreensiva do aluno; para Ana, nessa fase, o aluno já deveria estar com um diagnóstico, pois estava no 4.º ano. Portanto, para ela, o desafio do MAD estava em não protelar os diagnósticos dos alunos com NEE. Além disso, Ana considerou, que pelas dificuldades apresentadas pelo aluno, talvez ele viesse a “precisar de um aninho de implementações. Depois no 2.º Ciclo, é um bocado tarde. Ele precisa de estratégias, ele precisa de recursos” (p.23).

Outro desafio mencionado por Ana em relação aos alunos com NEE era “levá-los ao êxito, a ultrapassar as dificuldades. Se eles ultrapassarem suas dificuldades, se eles tiverem aproveitamento, se eles prosseguirem seus estudos, eu fico contente” (p.26). O desafio de ultrapassar as dificuldades era entendido por Ana como um objetivo de longo prazo a ser trabalhado com os alunos.

Além dos desafios referidos, os participantes identificaram outros, relacionados a mais recursos humanos para os Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo do Agrupamento e mais apoios técnicos especializados. Esses assuntos foram apresentados nas categorias anteriores, entretanto, serão retomados, tendo como ênfase a relação com a operacionalização do MAD.

Sobre a necessidade de ter mais professores do apoio educativo, Mariana (professora do 1.º CEB), ao ter em consideração as fases do MAD, constatou que a colaboração desse tipo de apoio era importante na primeira fase, da intervenção preliminar, para que o aluno não chegasse à segunda fase, da intervenção compreensiva. Para ela, “haveria muitos alunos que se fizéssemos a intervenção na

primeira fase, possivelmente as dificuldades seriam ultrapassadas. E, caso contrário, vão acumulando. O problema que não é resolvido na hora vai acumulando” (p.18).

Perpétua (professora do 1.º CEB) também observou que, fazia uns dois ou três anos, havia mais dificuldade de implementar o MAD por falta de recursos humanos, o que acabava por dificultar os processos dos alunos. Perpétua explicou: “os alunos têm menos apoio de qualidade e direcionado para as suas dificuldades, e o professor também tem menos apoio” (p.17). Os recursos humanos que na sua opinião estavam a dificultar o processo eram os professores do apoio educativo, pois, se houvesse esse apoio, “a criança faria outro tipo de atividades específicas para a sua problemática. Haveria mais colaboração, mais troca de estratégias, e a criança conviveria muito melhor” (p.17). Não havendo o número suficiente de professores do apoio educativo no Agrupamento, Perpétua ponderou que os professores faziam o que podiam e informavam os casos de alunos com problemas de aprendizagem às professoras de educação especial, que iam dando algum tipo de apoio.

Para Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo), os “professores do apoio educativo são muito necessários” (p.39), acrescentando que o profissional “deve ser orientado pelo professor de educação especial, coisa que não acontece. Acontece nesse Agrupamento, mas não nos outros” (p.39). Inclusive, em relação ao MAD, Caetana mencionou que o professor do apoio educativo, ao trabalhar com o aluno no 1.º nível ou no 2.º nível, era orientado pelos professores de educação especial. Caetana concluiu: “quer o professor do apoio educativo, quer o professor do regular, tem sempre a nossa orientação. É aí também que o MAD faz a diferença” (p.39).

No entanto, segundo Perpétua, os professores especializados do Agrupamento tinham “o horário mais limitado por funções dos órgãos diretivos e executivos, que vão dando apoio, que não chega, que não é suficiente. Vão ajudando com algum apoio sem ser especializado, mais apoio pedagógico acrescido” (p.17). Ela acreditava que, para dar resposta às capacidades e necessidades dos alunos com dislexia ou outras NEE, deveria haver mais professores especializados, sugerindo, no mínimo, mais quatro para funcionar bem – número de profissionais que o Agrupamento tinha uns anos antes, mas que lhe foi tirado.

Joana (professora do 1.º CEB) também achava que o Agrupamento não tinha os recursos humanos suficientes, designadamente, professores de educação especial, para dar apoio aos professores e aos alunos com NEE. Como Perpétua (professora do 1.º CEB), expressou a necessidade de o Agrupamento ter mais professores especializados, também sugerindo, no mínimo, mais quatro professores, tendo em conta que eram 10 turmas e que sempre havia alunos com problemas de aprendizagem.

Ana (professora do 1.º CEB), por sua vez, considerou que havia recursos humanos necessários no Agrupamento, mas “porque as pessoas têm interesse, senão, não tinha. Pelo interesse e colaboração, só.” (p.25). As profissionais com quem disse contar e de quem desejava ter mais tempo de apoio eram Caetana e Joaquina, professoras de educação especial que trabalhavam mais diretamente com ela.

Como referido anteriormente, Joaquina (professora de educação especial) compreendia que, no Agrupamento, “nenhuma criança diferente deixa de ter o que quer que seja” (p. 8), dando-se prioridade aos alunos com NEE em termos de recursos humanos e materiais. Por outro lado, observou que as professoras de educação especial eram poucas para atender a todas as situações que surgiam. Quitéria (professora do apoio educativo) também apontou que não havia professores de educação especial suficientes no Agrupamento e fez uma crítica à direção ao dizer que “permite tudo, mas depois temos quatro professores de educação especial” (p.10).

Sobre a falta de professores de educação especial e do apoio educativo, Anita (diretora) apresentou uma proposta para resolver a situação. A sugestão era que Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) capacitasse os professores: “Caetana poderia exercer, durante um tempo, um apoio especializado específico para aquela criança, mas depois delegar as restantes das estratégias, a continuidade do trabalho, a outro docente que tivesse acompanhado a fase de intervenção dela” (p.21). Se fosse dessa maneira, Anita considerou que Caetana poderia atender a mais situações do que então atendia e “formar, com os conhecimentos que tem, um grupo de pessoas que poderiam dar continuidade ao trabalho” (p.21).

No entanto, a realidade configurava-se de outra forma, pois, de acordo com Anita, Caetana, no apoio especializado com o aluno, “não está ninguém a ver o que ela está a fazer e a aprender. É uma duplicação, porque a ver também se aprende” (p.21). Sem acompanharem o trabalho de Caetana, as escolas do Agrupamento acabavam por não ter mais professores capacitados para dar resposta às capacidades e necessidades dos alunos com dislexia, entre outras NEE.

Em relação a Caetana, Anita demonstrou estar angustiada, aliás, como ela referiu: “tem sido uma angústia partilhada com outros colegas; a saída dela aqui da escola vai realmente modificar muito as situações e está a nos preocupar imenso” (p.22). Anita explicou que, mesmo que assumisse indiretamente as responsabilidades de Caetana, nem ela, nem os colegas tinhamo seu conhecimento. Com sua saída do Agrupamento, “há trabalho que vai ficar mesmo por fazer” (p.22),

Porque o sucesso não está a depender, não é do modelo. O modelo está a depender é do conhecimento daquela pessoa. Não quer dizer que as pessoas não tentassem fazer,

elas não têm é conhecimento. Eu não acredito que as outras professoras não queiram o melhor para os seus alunos, não é isso, não se trata disso. É o não conseguir mesmo fazer. (p.22)

Diante do exposto, a preocupação de Anita em relação aos recursos humanos também se voltava à saída de Caetana, a profissional que Anita considerava ter o maior conhecimento sobre o MAD e na área da Educação Especial.

Os pais/encarregados de educação perceberam de formas diferentes a necessidade de recursos humanos para responder aos problemas de aprendizagem dos seus filhos. Por exemplo, Madalena (mãe do aluno Caetano) disse não saber avaliar se havia os recursos humanos necessários, no entanto, afirmou ter ouvido dizer que não havia funcionários suficientes para atender os alunos com algum tipo de problema.

Teresa (mãe do aluno Bento) achava que a escola tinha os recursos humanos necessários para responder aos problemas de aprendizagem do seu filho, mas não soube explicar quais eram, sendo que Bento não era atendido pelos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo do Agrupamento. Teresa mencionou que, nas sextas-feiras à tarde, ele tinha duas horas de prolongamento com a professora de turma e com os colegas, o que chamou de estudo acompanhado. Segundo Teresa, nesse estudo, o filho “faz os trabalhos de casa, porque às sextas-feiras ele não leva os trabalhos de casa por causa destas aulas” (p.6).

Para Damiana (mãe do aluno Estevão) e Paulo (pai do aluno Afonso), a escola tinha os recursos humanos necessários para responder aos problemas de aprendizagem dos seus filhos. Damiana justificou sua opinião dizendo que Estevão foi “atendido em relação à dificuldade que ele tem em leitura. Tem tido sempre uma professora a apoiá-lo e ajudá-lo nesse sentido” (p.4). Damiana não lembrou o nome da professora, nem soube definir se era um apoio educativo ou apoio especializado de educação especial, porém, percebeu que, durante o ano, sempre ajudaram Estevão em relação à sua dificuldade na leitura e na escrita, pois “ele tinha sempre umas horas para ir à professora de apoio”(p.5). Paulo não justificou sua opinião, somente considerou que estava tudo bem, mas apontou uma exceção, referente à falta de um psicólogo para o atendimento do seu filho.

Cecília (mãe da aluna Angélica) considerou que a escola tinha, apenas em parte, os recursos humanos necessários para responder aos problemas de aprendizagem de Angélica, pois disse: “falta ajuda” (p.4). A ajuda que Cecília julgava faltar era para pagar os serviços de um psicólogo, pois achava que para a filha isso seria o ideal, mas disse que suas “possibilidades não são muitas” (p.4). Isso porque já foi possível, por parte do Agrupamento, subsidiar esse tipo de serviço, mas o apoio tornou-se inexecutável para determinadas situações, como era o caso dos serviços de psicologia.

Segundo Anselmo (pai do aluno Joaquim), não havia os recursos humanos necessários, especialmente em relação aos professores de educação especial: “as pessoas do serviço especial são muito poucas para aquilo que devia existir cá na escola” (p.5). Para ele, deveria ter professor de educação especial para o seu filho e para os outros alunos que apresentassem necessidade desse atendimento. Anselmo assim expressou seu entendimento:

Se é identificado um problema, quanto mais depressa, mais cedo eles serem acompanhados, se calhar, futuramente ou mais depressa, vão deixar de precisar. Se, quanto mais tarde começar, mais tempo eles vão levar. Portanto, se o problema fosse logo identificado e se pusesse logo a trabalhar desde o início, eu acho que seria uma mais-valia. (p.5)

A percepção do Anselmo refere-se à identificação precoce do problema de aprendizagem do aluno e à intervenção necessária, tendo em vista que assim os benefícios para os alunos seriam maiores. No entanto, no caso de Joaquim, mesmo depois de ter sido diagnosticado com dislexia, Anselmo considerou que o processo de atendimento na escola “não avançou, porque não havia mecanismos no nível de capacidade de eles poderem ajudá-lo, porque o Estado não tem meios para poder ajudar as crianças” (p.7).

Anselmo disse que Caetana (coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo) lhe passou a informação de que havia “alunos em pior situação do que ele. Portanto, deixam aqueles para trás; outro está pior, é aquele. O resto, deixam para trás” (p.7). Assim, diante da circunstância de limitação de recursos humanos especializados para as escolas, Anselmo destacou a necessidade de haver prioridades entre os alunos para serem atendidos pelos Serviços de Educação Especial do Agrupamento, ou seja, pelos professores de educação especial.

Além dessa questão, os pais/encarregados de educação revelaram ter tido que buscar atendimento de outros profissionais externos à escola em função dos problemas de aprendizagem dos filhos. Os seis disseram que, para a realização da avaliação clínica, o profissional teve que ser externo. Cinco dos seis alunos foram avaliados pelo psicólogo sugerido por Caetana e professoras de turma, que era Garibaldi.

Em relação aos apoios técnicos especializados, os profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo - Caetana, Joaquina e Quitéria - falaram da necessidade de haver psicólogos, terapeutas da fala e outros profissionais dos serviços clínicos para o atendimento dos casos de alunos que necessitassem desses serviços.

Dentre os desafios mencionados pelos participantes em relação aos alunos com NEE, destaco: acertar no primeiro planeamento a intervenção para o aluno, devendo o professor estar sempre atento

para as alterações e ser prudente nas planificações, nas avaliações e nos pareceres dos alunos; adaptar as atividades para a diversidade de níveis de aprendizagem do grupo de alunos de uma turma, incluindo os alunos com NEE, para que tivessem algum tipo de sucesso nas aprendizagens, sendo um desafio ao professor também trabalhar a autoestima dos alunos; conseguir que os alunos com NEE adquirissem as habilidades acadêmicas necessárias ao ano escolar que frequentavam e ultrapassassem as suas dificuldades; não protelar os diagnósticos dos alunos com NEE para o final do 1.º ciclo ou o início do 2.º ciclo.

Os desafios relacionados aos recursos humanos, na percepção de alguns participantes, foram conquistar profissionais para os Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo do Agrupamento, além de apoio de técnicos especializados.

Após a apresentação da categoria “A implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade numa Escola para Todos beneficia todos”, apresento uma síntese e a discussão dos resultados.

Para introduzir a discussão, começo por dizer que os participantes abordaram os benefícios da implementação do MAD em relação aos professores, aos profissionais externos, aos alunos com NEE, aos pais/encarregados de educação e à organização escolar. Sobre os desafios da implementação do MAD, os participantes os consideraram em relação aos alunos com NEE e aos recursos humanos, sendo este último recorrente em todas as categorias, não sendo objeto de discussão desta categoria. Os demais benefícios e desafios focalizados nesta categoria também foram discutidos em categorias anteriores; assim sendo, retomo de forma concisa esses assuntos nesta discussão.

Sobre a implementação do MAD, os profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo e a diretora identificaram os seguintes benefícios aos professores e aos profissionais externos:

- trabalho de colaboração e apoio dos professores (do ensino regular e da educação especial) com os profissionais externos sobre o conhecimento, a planificação e a intervenção, possibilitando um melhor entendimento do processo educativo da criança com NEE;
- trabalho de colaboração e apoio das professoras de educação especial às professoras da classe regular no atendimento aos alunos com dislexia, entre outras NEE, transmitindo segurança aos professores;
- trabalho em equipe em prol do sucesso educativo dos alunos com NEE.

Portanto, com a implementação do MAD, os benefícios aos professores (do ensino regular e da educação especial) e aos profissionais externos foram essencialmente percebidos pelo trabalho realizado em equipe com colaboração e apoio entre os profissionais de educação. Isso possibilitou um melhor conhecimento dos alunos com NE e dos seus ambientes de aprendizagem, além de entendimentos dos processos educativos referentes às planificações e intervenções aos alunos com NEE.

O trabalho colaborativo também propiciou segurança ao professor de turma no atendimento aos alunos com NEE na classe regular, sendo em grande parte justificado pelos serviços informais, de consultoria e formais preconizados pelo MAD. Esses serviços foram principalmente prestados pela equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo do Agrupamento e por alguns profissionais externos. De acordo com Ferreira (2006), a existência de recursos humanos para prestar serviços e apoios nas escolas é fundamental para a eficácia do MAD. Os participantes julgaram que a colaboração existente entre os profissionais envolvidos nos processos educativos dos alunos com NEE contribuía para a organização do professor e a eficácia do modelo.

Conforme considerei nos tópicos anteriores, para que os objetivos do MAD sejam alcançados, é necessário que se respeite o princípio da colaboração (Correia, 2008c, 2012, 2017a, 2018; Correia & Tonini, 2012; Costas, 2014). Nesse sentido, Correia (2017a) diz que o serviço indireto ou de consultoria previsto no modelo, tendo “por base a colaboração, torna-se num processo dinâmico, fazendo com que a possibilidade para a obtenção de resultados positivos seja fruto de um trabalho continuado entre todos os elementos que participarem nas programações e intervenções com o aluno” (p.58).

Em vista de a colaboração ser um processo dinâmico e continuado entre todos os profissionais de educação e pais/encarregados de educação, destaco a percepção da coordenadora da equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo do Agrupamento. A coordenadora disse que, de uma forma geral, acompanhava os processos de todos os alunos que estivessem a experimentar problemas nas suas aprendizagens, desde o início do percurso escolar, e que as professoras da educação especial davam andamento nas programações e intervenções dos alunos com os professores da classe regular, com os pais/encarregados de educação e com os demais intervenientes.

Os profissionais da equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo do Agrupamento e a diretora disseram que, a partir do modelo, os pais tiveram conhecimento do problema de aprendizagem do filho e de seu processo educativo, pois os professores foram orientados a informá-los o mais precocemente possível. Essa atitude é condizente com a proposição do modelo, de

que os pais sejam informados e solicitados a participar de todo o processo referente à educação de seus filhos com NEE (Correia, 2008c, 2012, 2017a, 2018). Em relação aos pais/encarregados de educação participantes deste estudo, eles afirmaram conhecer os problemas de aprendizagens dos filhos, sendo os professores de turma os profissionais que estabeleceram uma maior comunicação para tratar dos encaminhamentos e apoios necessários previstos no MAD.

A maioria dos participantes considerou os seguintes benefícios da implementação do MAD aos alunos:

- inclusão social e escolar, pois é um modelo de atendimento que contempla todos os alunos que apresentem algum tipo de NE;
- aprendizagens e sucessos educativos dos alunos com NEE, por sentirem-se incluídos na escola;
- identificação do problema de aprendizagem do aluno, possibilitando planificações e intervenções diferenciadas que estejam de acordo com as suas reais potencialidades e necessidades educativas;
- minimização dos problemas de aprendizagem por meio de estratégias preventivas, evitando encaminhamentos inadequados dos alunos com NEE aos Serviços de Educação Especial.

Assim, conforme as percepções dos participantes, com a implementação do MAD nas escolas do Agrupamento, foi possível atingir o sentido de comunidade e de responsabilidade, percebido pelo processo de inclusão social e educacional dos alunos e reconhecido pelas intervenções que promoveram o sucesso educativo da maioria dos alunos com NE e, especialmente, dos alunos com NEE, evitando encaminhamentos inadequados para os Serviços de Educação Especial. Na concepção de Ferreira (2006), os encaminhamentos para os Serviços de Educação Especial são evitados porque os níveis de intervenção preconizados pelo MAD estruturam os atendimentos, fazendo apelo a boas práticas educativas.

Modelos de intervenção multinível, como o MAD e o RTI, são considerados elementos de sucesso para as escolas, uma vez que são avaliados como modelos de prevenção na busca de assegurar um ensino de qualidade para todos os alunos, mas com atenção às respostas educativas necessárias para cada aluno por meio de modelos alternativos de intervenção, sendo indicados como modelos de referência para a identificação e intervenção precoce aos alunos com dislexia (APA, 2014; Andrade, Andrade, & Capellini, 2013; Castrillon, 2013; Correia, 2012, 2018; Hunter, 1999; Martins,

2012; Vaz & Martins, 2018). No caso de Portugal, com o Decreto-Lei n.º 54/2018, a possibilidade de a abordagem multinível vir a constar em legislação foi concretizada, pois é tida como um dos princípios orientadores da educação inclusiva e uma das linhas de atuação para a inclusão.

Nessa perspectiva da abordagem multinível, alguns participantes reconheceram que as etapas, fases e níveis de intervenção do MAD contribuíam na organização escolar de forma positiva para o atendimento dos alunos com NEE e, especificamente, dos alunos com dislexia, porque:

- favorecem uma sequência na organização do trabalho desenvolvido, possibilitando haver uma decisão adequada para o aluno com NEE;
- auxiliam os professores a pensar e a observar melhor o aluno com NEE e as intervenções propostas a ele;
- asseguram que o processo educativo do aluno seja encaminhado pelo professor de turma da melhor forma possível, com apoio e segurança;
- organizam o processo educativo no sentido de responder com eficácia às NEE dos alunos.

As etapas do MAD são interligadas (identificação, planificação, intervenção e verificação), e o conjunto de ações previsto nas fases e níveis de intervenção favorece uma sequência na organização do trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuam diretamente com a criança. Com isso, possibilitam-se decisões atempadas e preventivas por meio de soluções baseadas em investigações, favorecendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo pelos alunos (Correia, 2008c, 2012, 2017a, 2018; Correia & Tonini, 2012; Ferreira, 2006; Santos, 2014).

Contudo, algumas ações preventivas do MAD nem sempre foram operacionalizadas no que se refere aos procedimentos correspondentes aos níveis de intervenção. Duas professoras do 1.º CEB tiveram situações de alunos que foram tardiamente sinalizados pelo professor de turma à EAA²⁷. Em decorrência disso, os alunos foram tardiamente considerados elegíveis para os Serviços de Educação Especial, usufruindo do processo de avaliação mais formal e estruturado previsto no modelo somente no final do 1.º CEB ou início do 2.º CEB.

Na questão dos modelos multinível de intervenção, Fuchs e Vaughn (2012) e a *Texas Education Agency* (2008) defendem que, para o sucesso e a confiabilidade da operacionalização do modelo americano RTI, todos os participantes devem concordar em implementar e salvaguardar o conjunto de ações previsto no modelo, tal como foi concebido e testado. Em concordância com tal

²⁷No caso de uma professora, foram as situações discutidas anteriormente, dos alunos Joaquim e Caetano. No caso de outra professora, foi um aluno que não integrou este estudo, mas que foi referido na entrevista.

afirmação, avalio que o desafio apontado pelos participantes é, em parte, justificado pela falta de compromisso de alguns profissionais, inclusive de uma das participantes deste estudo, em salvaguardar os princípios do MAD e as ações previstas em cada nível de intervenção.

A identificação precoce de alunos do grupo de risco para problemas de aprendizagem era realizada desde a educação pré-escolar e início do 1.º CEB pela maioria dos educadores, professores da classe regular e professores de educação especial do Agrupamento. Tinha-se a compreensão de que a sinalização atempada permitiria ao aluno a participação em serviços de prevenção de várias ordens antes do aparecimento de necessidades educativas mais significativas (Correia, 2008a, 2008c 2008e, 2012, 2017a, 2018; Ferreira, 2006; Hughes & Dexter, 2011). Na perspectiva do MAD, a avaliação objetiva verificar onde se inserem as características dos alunos no espectro das NEE, as suas necessidades e os serviços e apoios especializados de educação especial de que necessitam, podendo-se seguir a via da pré-referenciação ou multinível de intervenção (Correia, 2017a, 2018).

O conjunto de ações previsto no MAD possibilita que se siga a via da pré-referenciação (mais formal e estruturada) ou da tipologia multinível (mais flexível e sistematizada); o que vai determinar a via a ser seguida serão as características e os problemas de aprendizagem observados no aluno no contexto escolar (Correia, 2018). Assim, a procrastinação no processo de sinalização e/ou de avaliação para a formalização do diagnóstico poderá interferir na busca de intervenções, de recursos e de adequações de respostas educativas eficazes que aumentem a probabilidade do sucesso das aprendizagens académicas e socioemocionais dos alunos com NEE (Correia, 2008a, 2008c 2008e, 2012, 2017a, 2018).

Para algumas professoras do 1.º CEB, adequar as respostas educativas aos alunos com NEE era um desafio. Disseram ter dificuldade em acertar no primeiro planeamento; em adaptar as atividades para a diversidade de níveis de aprendizagem do grupo de alunos de uma turma; e de trabalhar a autoestima e autonomia, para que isso tivesse um reflexo positivo nas aprendizagens académicas e para que os alunos com NEE adquirissem as capacidades académicas necessárias ao ano escolar que frequentavam, ultrapassando suas dificuldades.

Contudo, mesmo sendo um desafio adequar as práticas de ensino-aprendizagem aos alunos com NEE e, mais especificamente, aos alunos com dislexia no contexto da classe regular, as professoras do 1.º CEB disseram implementar o currículo comum, recorrendo a ambientes de aprendizagem flexíveis, com estratégias de ensino que respeitavam características e necessidades específicas dos alunos, conforme o preconizado pelo MAD (Correia, 2008e, 2010).

Em síntese, nesta dimensão, designada “Implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade”, observei que o Modelo envolve toda a comunidade educativa, o atendimento aos alunos com dislexia tem particularidades, e que a implementação do Modelo beneficia todos os envolvidos.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo, apresento as conclusões e recomendações do estudo, que, inserido no paradigma naturalista, com uma metodologia de cariz qualitativo, teve a finalidade de conhecer a operacionalização do Modelo de Atendimento à Diversidade no atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem específicas na leitura (dislexia) que frequentavam o 1.º CEB em um Agrupamento de escolas públicas do norte de Portugal no ano letivo de 2011/2012.

Os resultados foram apresentados sob a forma de estudo de caso e para a redução e análise dos dados recolhidos, utilizei a técnica de análise de conteúdo.

Ao concluir a apresentação e discussão dos resultados, considero que os objetivos de investigação e as categorias e subcategorias correspondentes as dimensões de análise, me possibilitaram avançar nas perspectivas significativas e explicativas do estudo proposto. Portanto, partindo do ponto de vista dos participantes e tendo por base os objetivos definidos, apresento de seguida as conclusões deste estudo, que embora apresentadas em separado, muitas destas conclusões se articulam e complementam.

Conclusões

Como observavam e sentiam o projeto Escola para Todos:

O MAD contextualizava-se num Projeto Escola para Todos: observado e sentido como a agregação de valores e práticas que celebravam a diversidade, respeitavam diferenças e proporcionavam igualdade de oportunidades; sustentado pelo conhecimento obtido com a experiência e com a formação teórica.

Antes da implementação do MAD, o Agrupamento teve uma trajetória de escola inclusiva no que se refere ao atendimento voltado aos alunos com NEE incluídos na classe regular, o que foi se (re)estruturando conforme as exigências próprias do contexto educacional, das políticas educacionais e das legislações de cada época. A diretora afirmou que o corpo docente sempre procurou acolher a inclusão dos alunos, resolver os problemas de aprendizagem e socioemocionais, entre outros problemas identificados, e equacionar as dificuldades que emergiam no contexto escolar com atitudes humanizadas e um trabalho com autonomia e responsabilidade com todos os agentes envolvidos nos processos educacionais dos alunos com e sem NEE. Ademais, essa forma de trabalho do corpo docente e a atitude da liderança de aperfeiçoar o atendimento educacional aos alunos com NEE

foram fatores que impulsionaram a implementação do MAD no Agrupamento. Portanto, a trajetória (passada e presente) das escolas do Agrupamento no atendimento aos alunos com NEE possibilitou que os participantes observassem e sentissem que havia um Projeto de Escola para Todos e práticas inclusivas condizentes com essa filosofia.

Os participantes na investigação apresentavam uma percepção mais abrangente dos alunos incluídos nas escolas, caracterizando o Agrupamento como uma Escola para Todos, tendo um conceito mais amplo do que o das NEE tem sido identificado; assim, consideraram a escola para todos como uma escola que atende as necessidades de um conjunto de alunos que, em razão de determinadas situações de vulnerabilidade social, entre outras necessidades especiais compreendidas pelo conceito de risco educacional, foram reconhecidos como alunos que poderiam requerer ambientes de aprendizagem flexíveis e necessitar algum tipo de apoio (apoio especializado e/ou apoio educativo) durante parte do seu percurso escolar em todo ele, a fim de evitar o insucesso escolar e favorecer o desenvolvimento acadêmico e socioemocional, corroborando as ideias de autores como Correia (1999a, 2008a, 2008b, 2008d; 2010) ou Hallahan e Kauffman (1991).

O acolhimento à diversidade dos alunos com igualdade de oportunidades foi expresso pelas professoras ao mencionarem a existência, nas escolas, de práticas educativas que respeitavam as diferenças individuais e as necessidades específicas de cada aluno, além dos direitos de todos os alunos, sem qualquer tipo de discriminação e de exclusão. Possibilitava-se o acesso ao currículo formal por meio de ambientes de aprendizagem flexíveis e pelos atendimentos e apoios aos que deles necessitavam em termos de Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, mas também mediante apoios de ordem econômica e familiar para os casos passíveis de serem auxiliados. As práticas educativas referidas vão ao encontro dos estudos de Schaffner e Buswell (1999), que concluíram que nas escolas com projetos de inclusão, os valores culturais e sociais que fazem parte da vida dos alunos devem ser acolhidos e que redes de apoio com diferentes profissionais devem ser constituídas como forma de auxiliar na resolução dos problemas identificados.

As percepções as práticas educativas pelos participantes estão de acordo com a literatura especializada no que se refere aos pressupostos fundamentais para o êxito da Escola para Todos, ou seja, o sentido de comunidade e de responsabilidade, com atitudes que acolham, apreciem e acomodem a diversidade, e ambientes de aprendizagem flexíveis. Isso significa a implementação de estratégias educativas em classes regulares que levem em conta a diversidade das necessidades educativas e as potencialidades de todos e de cada um dos alunos, favorecendo e garantindo uma

educação de qualidade (Correia 2008c, 2010; 2017a; Ferreira, 2006; Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1999; Sage, 1999; Schaffner & Buswell, 1999).

Identificaram como desafios que comprometiam o desenvolvimento do Projeto Escola para Todos no Agrupamento aspectos organizacionais do trabalho dos professores e aspectos relativos à escassez de recursos humanos especializados.

Apesar de os participantes considerarem as escolas do Agrupamento como escolas para todos, alguns desafios foram identificados, mas sem unanimidade, decorrentes das seguintes circunstâncias: número elevado de alunos por turma (18 a 23) e de vários alunos com problemas de aprendizagem em uma mesma turma, tendo como consequência um atendimento menos individualizado a alguns alunos; reforma curricular e programas anuais extensos, tendo como consequência mais alunos por turma; número insuficiente de profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo (professor de educação especial e professor de apoio educativo), que estava aquém do desejado e do número de alunos com NEE elegíveis para esse tipo de atendimento; sobrecarga de trabalho de natureza pedagógica e burocrática colocada pelo Ministério da Educação às escolas, não havendo tempo de os professores cumprirem com todas as solicitações na escola por estarem com os alunos, o que estava a prejudicar o planejamento das aulas e o trabalho colaborativo com os colegas e os profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo. Portanto, diante dessas circunstâncias, alguns participantes demonstraram ser um desafio proporcionar boas práticas educativas e disponibilizar os recursos humanos de apoio necessários aos alunos com NEE incluídos na classe regular.

Uma vez referidos os desafios que estavam a comprometer de alguma forma o atendimento ao aluno com NEE, destaco as autoras Viralunga e Mendes (2014) ao salientarem que as condições de trabalho para os professores são fundamentais para boas práticas inclusivas. Nessa perspectiva, enfatizo a atitude de olhar atento aos professores do Agrupamento pela coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo ao dizer que alguns se sentiam desmotivados, cansados e sem condições físicas e psicológicas para prontamente colaborarem com os professores de educação especial, o que exigia destes profissionais uma maior atenção e apoio ao professor da classe regular. A coordenadora ainda salientou que, como resultado dessa situação e do número insuficiente de profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, nos anos anteriores, foi prestado um menor número de atendimentos diretos de apoio especializado de educação especial aos alunos com NEE, mesmo

havendo no Agrupamento a flexibilidade do aumento do número anual discriminado na base de dados solicitada pelo Ministério da Educação.

Ademais, diante do desafio de lidar com os sentimentos de frustração e ansiedade, em grande parte oriundos das situações acima referidas, algumas professoras do 1.º CEB sinalizaram a necessidade de haver atendimento de psicologia para o corpo docente de forma esporádica. Portanto, além do apoio no atendimento aos alunos com NEE que os professores de educação especial prestavam aos professores do ensino regular, o apoio de um psicólogo ao professor de turma também contribuiria com o trabalho do professor, sendo o que Bargerhuff (2001) considera ao dizer que uma inclusão bem-sucedida requer serviços de apoio aos professores e aos alunos com NEE.

Portanto, quando se trata do atendimento aos pressupostos fundamentais para o êxito da Escola para Todos, o caminho é longo e lento, envolvendo uma complexidade de fatores que vão além do espaço escolar (Schaffner & Buswell, 1999). Essa complexidade foi claramente percebida pelos participantes ao enfatizarem que os recursos humanos e financeiros estavam limitados em termos de país, causando consequências negativas para as escolas do Agrupamento; além disso, a sobrecarga de trabalho de natureza pedagógica e burocrática tinha sua origem, em grande parte, nas solicitações do Ministério da Educação, que não estava sendo sensível às demandas altas já existentes nos espaços escolares, vindo a afetar de alguma forma as condições de trabalho do professor no atendimento aos alunos com NEE. No entanto, a liderança procurou resolver a complexidade dos problemas do Agrupamento com autonomia e flexibilidade na aplicação da legislação, entre outras formas possíveis, no intuito de suprimir as restrições financeiras e políticas de financiamento impostas no país, ou seja, aquelas que transcendiam o espaço escolar e que estavam a comprometer, em parte, o Projeto Educativo e, conseqüentemente, a operacionalização do MAD nas escolas do Agrupamento.

Como descreviam o papel da liderança no desenvolvimento e implementação do Projeto Escola para Todos:

O papel preponderante da diretora do Agrupamento e da coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo na implementação do Projeto Escola para Todos era valorizado por professores e pais.

Os participantes percebiam que a liderança do Agrupamento era organizada por uma equipe. A diretora era a pessoa que a coordenava, por meio de um trabalho fundamentado no conceito de partilha de responsabilidades e de envolvimento com toda a equipe de profissionais que compunham a liderança, com o corpo docente e demais membros da comunidade educativa das escolas, o que

corroborar as ideias de Ainscow (1997) e Correia, (2008e). Dentre os cargos e pessoas mencionadas na constituição da liderança, duas se destacaram entre as professoras pelo trabalho desenvolvido nas escolas do Agrupamento, sendo a diretora e a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo.

A diretora era reconhecida pelos participantes como alguém com qualidades pessoais importantes para a organização da gestão das escolas do Agrupamento e, portanto, com características que contribuíam para o êxito do Projeto Escola para Todos e, conseqüentemente, para a operacionalização do MAD. A sua relação era de proximidade e respeito com os professores das escolas, resolvendo de forma colaborativa e com proatividade a complexidade dos problemas do Agrupamento, dado que estar ciente do seu dever e dos objetivos das escolas que coordenava possibilitava a tomada de decisões eficientes, tal como sugerem Schaffner e Buswell (1999).

Para não comprometer o atendimento aos alunos com NEE, a proatividade é percebida na forma da gestão administrativa das leis nas escolas. Segundo a diretora, sua gestão atendia aos princípios legislativos vigentes. Devido ao compromisso com o Projeto Educativo do Agrupamento, procurava soluções, que nem sempre estavam previstas nas legislações, mas que poderiam ser efetivadas para resolver os problemas concernentes aos recursos humanos, pedagógicos e materiais, entre outras solicitações do corpo docente e dos pais/encarregados de educação. No entanto, na sua opinião, era um desafio constante encontrar os meios de flexibilizar a aplicação da legislação e de resolver com eficiência os problemas referentes à inclusão dos alunos com NEE.

Nesse sentido, a maioria dos participantes considerou que a liderança sempre esteve atenta aos problemas que surgiram, propondo alternativas para minimizá-los e até mesmo eliminá-los. Isso confirma o que vários autores afirmam sobre a existência de uma liderança crente e eficaz como uma das componentes principais para a implementação de uma Escola para Todos com sucesso (Correia, 2008c, 2008e, 2010, 2017a; Ferreira, 2006; Hunter, 1999; Martins, 2012; Sage, 1999)

A educação dos alunos com NEE em particular também era reconhecida como uma prioridade para a liderança, pelas ações de formação ao corpo docente na área da Educação Especial, as quais eram creditadas a todos, independentemente da área de atuação, sendo essa uma decisão deliberada no órgão consultivo da liderança, com respaldo legal (Decreto-Lei n.º 139-A/90) e incluída no regulamento interno do Agrupamento.

A prioridade também era percebida pelo apoio da liderança na organização pedagógica da equipe que planificava estratégias educacionais e apoiava o aluno com NEE, conferindo-lhe liberdade e responsabilidade de forma organizada e colaborativa para a tomada de decisões, com o propósito de

ajustar as práticas de acordo com a singularidade de cada situação identificada. Tal posição vem ao encontro do conceito de trabalho colaborativo, o qual “se associa aos conceitos de autonomia profissional e institucional e pressupõe que com ele sejam geradas condições de melhoria de práticas profissionais, curriculares e organizacionais, em consequência de ações potencializadas pelo esforço coletivo em prol de objetivos comuns” (Pinto & Leite, 2014, p. 146). Adicionalmente, penso que o esforço coletivo em prol de objetivos comuns também foi reconhecido pelos participantes ao mencionarem as sistematizações das reuniões do conselho pedagógico para tratar especialmente de questões relativas aos alunos com NEE e as sistematizações das reuniões anuais, mensais e semanais, as quais possibilitavam uma planificação compartilhada entre os docentes.

Quais os aspectos do desenvolvimento e da implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade consideravam ser particularmente relevantes ou desafiantes:

As ações de formação em contexto por parte de uma Instituição de Ensino Superior e as sensibilizações ao corpo docente por parte da coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo eram uma prioridade para a equipe da liderança e consideradas como promotoras do desenvolvimento e consolidação do Modelo de Atendimento à Diversidade.

Para a implementação do MAD nas escolas do Agrupamento, algumas ações de formação e sensibilizações ao corpo docente foram cuidadosamente planeadas pela equipe da liderança e por professores e investigadores de uma universidade com a qual o Agrupamento estabeleceu uma parceria, proporcionando conhecimentos referentes à área da Educação Especial, inclusão, escola para todos, dificuldades de aprendizagem específicas na leitura e ao MAD, entre outros necessários naquele momento e para aquele contexto. As autoras Viralonga e Mendes (2014) recomendam a formação de recursos humanos e de espaço de diálogo com os formadores (no caso, a universidade) como ações indispensáveis para que o contexto inclusivo não permaneça somente no discurso. Portanto, a liderança e especialmente a equipe dos Serviços de Educação Especial seguiram o que a literatura aponta como estratégias fundamentais para tornar uma escola para todos. Cabe citar que houve uma preparação inicial para a implementação do MAD, com dois anos consecutivos de diversas formações em colaboração com professores universitários, facultando ao corpo docente uma formação em contexto.

A maioria dos participantes reconheceu que as práticas de colaboração entre os profissionais e a organização preventiva e diferenciada no atendimento aos alunos com NEE foram, em grande parte, decorrentes dos conhecimentos adquiridos nas ações de formação e nas sensibilizações ocorridas com

o corpo docente. Esse reconhecimento dos participantes corrobora as constatações dos autores Thousand e Villa (1989), que defendem que, para uma escola tornar-se inclusiva, deverá disponibilizar tempo e energia para formar uma equipe escolar e capacitar o corpo docente e demais agentes envolvidos com a comunidade educativa para que as decisões sejam tomadas de forma colaborativa.

A formação contínua era um dos princípios do Projeto Educativo do Agrupamento, salvaguardada no decorrer dos anos pela liderança do Agrupamento, que a via como uma das formas de gerar mudanças nas práticas e nas atitudes dos professores. Para Mendes, Almeida, e Toyoda (2011), valorizar o professor, que é o responsável por importantes tarefas da escola, e prestar formação para todos os profissionais envolvidos no processo educacional são estratégias que devem ser permanentes nas escolas que buscam minimizar as barreiras de aprendizagem na busca da qualidade de ensino para todos os alunos.

No caso específico da dislexia, a maioria das professoras do 1.º CEB reconheceu ter conhecimento e entendimento do assunto. Segundo elas, o conhecimento foi obtido em pesquisas pela internet, nas ações de formação realizadas no Agrupamento e no compartilhamento de conhecimento com os profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, com destaque a coordenadora deste serviço, pelo conhecimento que possui na área das dificuldades de aprendizagem específicas. Contudo, também foi apontada, por algumas professoras, a necessidade de buscar mais conhecimento sobre a dislexia para melhor identificar os casos de alunos e neles intervir.

O conhecimento sobre a dislexia possibilitou a realização de um trabalho articulado e colaborativo das professoras do 1.º CEB com os profissionais dos Serviços da Educação Especial e Apoio Educativo, inclusive com o profissional externo, para a implementação de respostas educativas adequadas aos alunos no contexto da classe regular. As ações de formação ao corpo docente são consideradas uma importante estratégia, capaz de gerar mudanças nas práticas e nas atitudes dos professores (Mendes, Almeida, & Toyoda, 2011; Thousand & Villa, 1989; Viralunga & Mendes, 2014).

Em concomitância com as ações de formação, as sensibilizações ao corpo docente na área da Educação Especial começaram a ser frequentes a partir do ano letivo 2005/2006. Com a mudança na gestão e na organização dos Serviços de Educação Especial para o próprio Agrupamento, houve proximidade e disponibilidade diária das professoras de educação especial com os professores do ensino regular, dado que o MAD prevê apoios informais e formais de acordo com cada nível de intervenção (Correia, 2008f, 2010, 2012, 2017a).

A organização preventiva dos ambientes de aprendizagem promovido pelos princípios e fases do Modelo de Atendimento à Diversidade possibilitou a vivência de um processo de sinalização e referenciamento para os Serviços de Educação Especial que foi benéfico para todos.

Para a maioria das professoras do 1.º CEB, havia o entendimento dos procedimentos preventivos a seguirem para que fosse evitado o referenciamento do aluno de forma precipitada aos Serviços de Educação Especial. Nesse procedimento preventivo, era prestado o apoio informal pela equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, que realizava um trabalho articulado e colaborativo de consultoria ao professor da classe regular. O professor do apoio educativo também era considerado essencial, pelo trabalho preventivo que realizava com os alunos que apresentavam algum tipo de problema em suas aprendizagens.

Investigações conduzidas em âmbito nacional e internacional reforçam que a colaboração e a consulta aos colegas ajudam os professores a aperfeiçoarem suas capacidades profissionais, com efeitos visíveis na aprendizagem dos alunos com NEE incluídos em classes regulares. Um desses efeitos é o referenciamento de um número mais reduzido de alunos para os Serviços de Educação Especial (Ainscow, 2009; Correia, 2010, 2012, 2017a; Correia & Tonini, 2012; Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1999; Martins, 2012; Morgado, 2011; Roldão, 2007; Sage, 1999).

Portanto, um dos benefícios da operacionalização do MAD no que se refere aos alunos foi o reconhecimento, pelos participantes, das intervenções preventivas, que promoviam o sucesso educativo da maioria dos alunos com NE e, especialmente, dos alunos com NEE. Com isso, evitavam-se os referenciamentos inadequados para os Serviços de Educação Especial. Também práticas antes frequentes e equivocadas foram sendo modificadas e estruturadas de formas diferentes, deixando, por exemplo, muitos alunos de ter um PEI.

Na perspectiva das professoras participantes, essas alterações deveram-se aos procedimentos educacionais adotados pelos professores, em consonância com o MAD, em que há preocupação por parte do corpo docente de ser competente na observação, na identificação e na intervenção com os alunos com possíveis NEE desde o pré-escolar. Isso para que haja processos bem organizados e adequados de sinalização e/ou referenciamento para os Serviços de Educação Especial, quando for o caso. Entendo que a organização preventiva dos ambientes de aprendizagem por parte dos professores também está de acordo com a Declaração de Salamanca ao considerar que uma inclusão bem-sucedida “depende da identificação precoce, avaliação e estimulação das crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 1994, p. 13).

O MAD foi elaborado para identificação e prevenção dos problemas de aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade, para que o processo de atendimento ao aluno se inicie atempadamente (Correia, 2008a, 2008c, 2010, 2012, 2017a; Correia & Tonini, 2012). Entretanto, o processo de triagem foi estendido, possibilitando a sinalização dos alunos desde o pré-escolar e na continuidade dos ciclos. Esse procedimento preventivo dos ambientes de aprendizagem beneficia as crianças com dislexia, e estudos comprovam que os indicadores da dislexia podem ser manifestados e identificados desde a educação infantil (Altreider, 2016; APA, 2014; Andrade, Prado, & Capellini, 2011; Hennigh, 2003; Moojen & França, 2016; Rotta & Pedroso, 2006, 2016; Shaywitz, 2008).

As referidas práticas atendem a um dos princípios do MAD, sendo, na percepção da professora de educação especial, o de “prevenir o mais cedo possível” para que o processo de atendimento ao aluno se inicie atempadamente, assegurando-lhe que venha a receber o mais cedo possível, na classe regular, um ensino apropriado que atenda de forma eficaz às suas necessidades educacionais específicas com estratégias de aprendizagem baseadas na investigação (Correia, 2008a, 2008c, 2010, 2012, 2017a). Assim sendo, o MAD, do ponto de vista da maioria das professoras participantes, permitia detectar as NEE e intervir nas situações precocemente, havendo muitos casos de sucesso nas aprendizagens dos alunos, o que tornava desnecessário referenciá-los para os Serviços de Educação Especial do Agrupamento.

Portanto, a organização preventiva do MAD possibilita um adequado processo de sinalização e referenciamento para os Serviços de Educação Especial promovendo assim, benefícios para todos alunos (com ou sem NEE), os quais foram considerados pelos participantes, a saber: inclusão social e escolar, pois contempla todos os alunos que apresentem algum tipo de NE, possibilitando planificações e intervenções diferenciadas no contexto da classe regular, o mais precocemente possível, que estejam de acordo com as suas reais potencialidades e necessidades educativas

Os procedimentos a seguir na implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade e o processo colaborativo que lhe está inerente foram considerados promotores da organização e eficácia do desempenho docente.

O MAD, na percepção da maioria dos participantes, possibilitava aos professores mais precisão, organização e tomada de consciência sobre quais procedimentos deveriam ser seguidos em cada etapa, fase e nível de intervenção. Isso colaborava na organização do trabalho docente de forma positiva para o atendimento dos alunos com NEE e, nomeadamente, dos alunos com dislexia.

O conjunto de ações previsto no MAD, nas fases e níveis de intervenção, possibilita que seja seguida, pelos profissionais que atuam diretamente com a criança, a via da pré-referenciação (mais formal e estruturada) ou a da tipologia multinível (mais flexível e sistematizada). O que determina a via a ser seguida são as características e os problemas de aprendizagem observados no aluno no contexto escolar, tal como sugerido por Correia (2017a; 2018). Ambas as formas favorecem decisões atempadas e preventivas, por meio de soluções baseadas em investigações que possibilitem aos alunos a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo (Correia, 2008c, 2012, 2017a, 2018; Correia & Tonini, 2012; Ferreira, 2006; Santos, 2014). Assim sendo, considero que os princípios da componente da pré-referenciação ou da componente multinível foram salvaguardados pela maioria das professoras do 1.º CEB ao se referirem à intervenção preventiva, no sentido de não chegarem a outras fases do MAD, além da intervenção inicial da fase preliminar.

A contribuição na organização do trabalho docente era percebida pelas professoras do 1.º CEB ao considerarem que o conjunto de ações previstas em cada etapa, fase e nível de intervenção favorecia uma sequência na organização do trabalho desenvolvido. Assim, era possível uma decisão adequada em termos de avaliação e de intervenção para responder com eficácia às NEE dos alunos, auxiliando o professor a pensar e a observar melhor o aluno com NEE e as planificações propostas a ele. As professoras reconheciam que o processo educativo do aluno deveria ser encaminhado pelo professor de turma da melhor forma possível, com apoio e segurança, a partir dos conhecimentos sobre o MAD, adquiridos nas ações de formação, e no trabalho colaborativo existente desde a intervenção inicial com a equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo do Agrupamento.

No tópico em que fiz a discussão sobre a colaboração com os pais e entre os profissionais e a formalização dos diagnósticos ao longo das etapas e níveis de intervenção do MAD, identifiquei que as ações das professoras participantes e dos profissionais que integravam a equipe dos Serviços de Educação especial e Apoio Educativo do Agrupamento, em sua maioria, eram condizentes com a proposta teórica do modelo. Em cada etapa e nível, identifiquei atitudes correspondentes à sua organização, as quais me possibilitaram materializar os procedimentos definidos pelo autor do MAD e os efeitos práticos aos agentes envolvidos nos processos educativos dos alunos com NEE e, designadamente, com seis alunos. Destes seis alunos, três apresentavam dislexia; os outros três estavam, no decorrer deste estudo, em processo de avaliação. Os diagnósticos não foram conclusivos para a dislexia, sendo ainda visualizada tal possibilidade para dois desses alunos, e o psicólogo participante desta investigação recomendou que se desse seguimento ao processo avaliativo.

A insuficiência de recursos humanos no que se refere aos profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo e as atitudes negativas perante tarefas colaborativas foram considerados desafios para a implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade.

O número de profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo foi avaliado por alguns participantes como aquém do desejado, sendo sugerido que houvesse no Agrupamento, no mínimo, mais quatro profissionais especializados em educação especial e mais professores do apoio educativo para colaborar com os professores e prestarem atendimento aos alunos com NEE. Os serviços externos de psicologia, terapêuticos e clínicos também foram qualificados como insuficientes para garantir de modo satisfatório os apoios necessários aos alunos com NEE. Mesmo com os protocolos de parcerias firmados com os hospitais públicos para viabilizar com maior rapidez atendimentos clínicos, em termos de país, os recursos humanos e financeiros estavam limitados, interferindo na rapidez e na periodicidade de alguns atendimentos aos alunos. Não ocorria o mesmo com a clínica particular no atendimento aos alunos; neste caso, a preocupação dos pais/encarregados de educação era com os custos, já que não havia mais possibilidade de comparticipação do Agrupamento ou da assistência social, pela mesma justificativa das restrições financeiras em nível nacional.

Portanto, de forma unânime, os participantes percebiam que a situação não era a ideal e preocupavam-se com a insuficiência de profissionais das diversas áreas mencionadas; a diretora, de sua parte, estava ciente de que a escola deveria ter acesso a outros tipos de técnicos, mas que isso não era possível. Para Karagiannis, Stainback, e Stainback (1999), os efeitos da não provisão de serviços essenciais pode colocar em risco o principal objetivo da escola inclusiva, que é “servir adequadamente a todos os alunos” (p. 30). Desse modo, reafirmo a necessidade de os recursos especializados dos Serviços de Educação Especial serem oferecidos nas escolas para os casos de alunos que requeiram intervenções especializadas (Correia, 2017a, 2017b; Martins, 2012).

A reconfiguração dos Serviços de Educação Especial no Decreto-Lei n.º 54/2018 prevê a constituição de uma equipe multidisciplinar em cada escola, composta por elementos permanentes e por elementos variáveis, conforme os casos de alunos que requeiram intervenções especializadas. Se os serviços especializados existentes na comunidade estiverem disponíveis às escolas, como preconiza o decreto, isso será um importante apoio ao processo de inclusão dos alunos com NEE, pois os recursos humanos, no que se refere aos profissionais dos Serviços de Educação Especial e do Apoio Educativo, poderão deixar de ser insuficientes ou inexistentes.

Quanto ao MAD, a equipe de apoio ao aluno e a equipe multidisciplinar organizam-se de acordo com os níveis de intervenção e conforme as características e as necessidades específicas de cada aluno, as quais são identificadas com base em um conjunto de observações e avaliações efetuadas em colaboração pelos profissionais (Correia, 2008f, 2017a, 2018). Porém, segundo os participantes, nem todas as intervenções derivavam de uma efetiva prática de colaboração, havendo necessidade de ocorrer mudanças de atitudes por parte de alguns professores do ensino regular, pais/encarregados de educação e profissionais externos.

As professoras do 1.º CEB e os profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo consideraram que o processo de colaboração não foi efetivo de forma plena com os profissionais externos nos casos em que não houve uma boa comunicação de forma presencial, retorno de informações sobre a avaliação e o diagnóstico, nem sugestões de procedimentos a serem efetuados com os alunos no contexto educacional. Essas atitudes de alguns profissionais externos às escolas, por mais que fossem pouco frequentes diante do contexto maior de colaboração existente no Agrupamento, devem ser evitadas, pois, conforme a literatura especializada, é fundamental que o apoio mútuo aconteça com todos os agentes envolvidos nos processos educativos das crianças com NEE para que seja possível estabelecer relações compatíveis com os princípios de um trabalho articulado e colaborativo (González, 2010; Mendes, Almeida, & Toyoda, 2011; Pinto & Leite, 2014).

Sobre as práticas de colaboração com os pais/encarregados de educação, alguns participantes perceberam a necessidade de se ter uma maior colaboração dos pais nos processos educativos dos filhos, vindo a confirmar o compromisso relativo à criança com NEE (González, 2010).

Por parte dos profissionais da equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, também foi percebido que alguns professores do ensino regular não colaboravam com eles de forma plena. As consequências aos alunos com NEE eram a sinalização e o encaminhamento tardio para os Serviços e Apoios de Educação Especial, pois, se o professor não colaborar na identificação dos alunos com NEE, a sinalização fica comprometida.

Assim, aprender a trabalhar de forma articulada e colaborativa com os outros em um espaço compartilhado é uma mudança que pode ser desconfortável e temida por muitos profissionais de educação, porém necessária para a escola inclusiva (Ainscow, 2009; Roldão, 2007; Sage, 1999; Sanches & Teodoro, 2007). Esse era o caso de alguns professores do Agrupamento, que apresentavam dificuldades em trabalhar colaborativamente, conforme evidenciado por uma das professoras do 1.º CEB participante deste estudo.

Como caracterizavam o processo de colaboração entre os profissionais e entre os profissionais e os pais no desenvolvimento e implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade:

A consultadoria, o trabalho articulado e colaborativo de apoio aos professores, aos profissionais externos e aos pais promovido pela coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo era um processo dinâmico e continuado que promoveu a confiança e o envolvimento de todos.

Os participantes consideraram que a realização de um trabalho articulado em equipe com colaboração e apoio entre os profissionais de educação era um processo dinâmico e continuado, contribuindo para a organização do professor e a confiança e segurança no atendimento aos alunos com NEE na classe regular. Tal corrobora a ideia de que as práticas de colaboração tornariam os professores e demais profissionais de educação envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos com NEE e mais confiantes e seguros nas suas capacidades e estratégias de intervenção (Correia, 2017a; Costas, 2014; Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1999; Martins, 2012; Morgado, 2011; Sage, 1999; Schaffner & Buswell, 1999; Roldão, 2007; Santos, 2014).

Santos (2014) conduziu uma investigação em que concluiu que o trabalho em colaboração entre a liderança, os professores do ensino regular, os professores de educação especial, as famílias, entre outros agentes envolvidos, é um dos pressupostos que garante o atendimento eficaz e eficiente aos alunos com NE, bem como, elimina o sentimento de isolamento dos professores no atendimento ao aluno com NEE. Costas (2014) também realizou uma investigação em que concluiu que as práticas em colaboração contribuem para aprendizagem dos alunos com NEE, pois os docentes auxiliam-se e compartilham o seu trabalho, resolvendo suas dificuldades conjuntamente com propostas para solucioná-las.

As professoras do 1.º CEB reconheceram que o sentimento de confiança em resposta ao trabalho colaborativo desenvolvido no apoio ao processo de inclusão escolar dos alunos com NEE foi fortalecido pelos apoios informais de consultoria e formais, prestados principalmente pela equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo do Agrupamento e por alguns profissionais externos.

Destaco o conceito de trabalho colaborativo definido por Pinto e Leite (2014), o qual “pressupõe apoio mútuo, interação produtora de conhecimentos e de saberes e concretização de ações conjuntas entre os atores escolares” (p. 148). Essa foi a percepção da maioria dos participantes ao considerarem que o trabalho articulado e colaborativo de apoio aos professores no atendimento ao aluno com NEE e, designadamente, com dislexia possibilitou um melhor conhecimento do aluno e dos

seus ambientes de aprendizagens e entendimento dos processos educativos referentes às planificações e às intervenções.

Para o processo de colaboração e apoio ao corpo docente no que se refere à planificação ao aluno com dificuldades de aprendizagem específicas e, nomeadamente, ao aluno com dislexia, a coordenadora da equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo foi a profissional mais reconhecida pelas professoras do 1.º CEB e pelos próprios profissionais da equipe pelos conhecimentos de que dispunha na área da Educação Especial, especialmente na área das dificuldades de aprendizagens específicas. Também foi lembrada por suas características pessoais e profissionais, que possibilitavam a realização de um trabalho colaborativo de forma aberta e flexível com os professores e profissionais externos. Para Mendes, Almeida, e Toyoda (2011), o poder das equipes colaborativas está na capacidade de identificar profissionais com talentos e capacidades únicas, capazes de promover sentimentos positivos, apoios mútuos, responsabilidades partilhadas e desenvolvimento de habilidades criativas para a solução de problemas. Esse era o caso da coordenadora da equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, que, de forma unânime, foi reconhecida pelos participantes por seu alto nível de conhecimento na área da Educação Especial, do MAD e das dificuldades de aprendizagem específicas, e por sua capacidade de trabalhar de forma colaborativa.

O trabalho colaborativo desenvolvido no apoio ao processo de inclusão escolar dos alunos com NEE também estava relacionado com a presença diária das professoras de educação especial nas escolas do Agrupamento e com a estabilidade da equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo e do corpo docente. Na percepção das professoras, isso permitia a continuidade do trabalho no decorrer dos anos letivos com confiança e colaboração no apoio. A colaboração entre as professoras de educação especial foi considerada importante para que o trabalho fosse bem encaminhado aos alunos com NEE, aos pais e aos profissionais externos.

Sobre a colaboração com os profissionais externos, para alguns autores, é responsabilidade da liderança criar parcerias com instituições de saúde e de educação que colaborem com o processo de inclusão escolar (Correia, 2008e, 2010; Ferreira, 2006; Oliveira, 2009). Isso ocorria no Agrupamento, cuja liderança firmou parcerias com instituições de saúde, conforme a necessidade identificada pelos professores no processo de sinalização dos alunos. A interação e a colaboração com os profissionais externos ocorreram à medida que as situações se apresentavam com os alunos e os professores, porém, nem todas as intervenções derivaram de uma efetiva prática de colaboração dos professores com os profissionais externos e entre os próprios professores do Agrupamento.

Quanto à colaboração dos pais, a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo percebia um maior envolvimento dos pais dos alunos com NEE em relação aos outros alunos, pois muitos colaboravam no que eram solicitados. De acordo com o MAD, os pais/encarregados de educação devem ser informados, orientados e solicitados a participar em todo o processo referente à educação dos seus filhos com NEE (Correia, 2008a, 2008c, 2010, 2012, 2017a). Os pais participantes deste estudo disseram sentir-se informados sobre o processo educacional dos filhos e eram solicitados a colaborar em diferentes situações. No entanto, a maioria das professoras participantes disse ser necessário um maior comprometimento dos pais para uma participação mais ativa na educação dos filhos com NEE.

Finalmente, sublinho que o processo de colaboração no Agrupamento estava relacionado com a implementação do MAD, dado que, de uma forma geral, as ações dos participantes deste estudo correspondiam aos procedimentos previstos nas etapas, fases e níveis de intervenção do modelo, que requer apoios informais e formais (Correia, 2008a, 2008c, 2010, 2012, 2017a). Dessa forma, possibilita-se um processo contínuo de avaliação das NEE dos alunos e das intervenções propostas e realizadas pelo professor da classe regular, pela equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo e demais especialistas envolvidos, havendo colaboração de maneiras distintas entre os profissionais de educação e pais/encarregados de educação ao longo de cada etapa do MAD (Correia, 2008a, 2008c, 2010, 2012, 2017a).

Como descreviam a implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade no apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem específicas na leitura (dislexia):

Reconheceram a importância de as estratégias de ensino-aprendizagem para alunos com dislexia serem planeadas com base na investigação, e promoverem competências académicas e socioemocionais.

Os profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo e as professoras do 1.º CEB apontaram a importância de as estratégias de ensino-aprendizagem serem planeadas com vistas a desenvolver competências que elevassem a autoestima dos alunos com dislexia. A ênfase na autoestima estava relacionada com o sucesso na aprendizagem, conforme pode ser observado na percepção de uma professora participante ao ter considerado que os alunos não desanimam quando se valorizam seus pontos fortes, havendo menos probabilidade de sua autoestima ser abalada. Isso vai ao encontro de estudos que evidenciam que um dos impactos das dificuldades de aprendizagem específicas no indivíduo está relacionado com os processos socioemocionais, incluindo problemas de

autoestima, ansiedade e depressão (APA, 2014; Correia, 2004, 2007b, 2008d, 2017c; Mousinho & Navas, 2016). Assim, considero que a atenção aos fatores socioemocionais que possam vir a interferir na aprendizagem do aluno estava sendo respeitada. O psicólogo participante deste estudo advertiu que, nos casos de alunos com dislexia, a orientação no ambiente escolar e clínico é a de intervir na esfera emocional e comportamental, trabalhando a autoestima e a ansiedade.

Desse modo, é possível dizer que as estratégias de ensino-aprendizagem das professoras do 1.º CEB tinham em consideração os problemas de aprendizagens e socioemocionais identificados nos alunos com dislexia e com outras NEE. Das várias estratégias disponibilizadas aos alunos, destaco: o apoio individualizado; a prática do pré-ensino (ensino preliminar); as adaptações das atividades; a pedagogia diferenciada; os materiais diversificados; os trabalhos complementares de apoio a serem feitos em casa e na escola. Os pais/encarregados de educação observaram que as professoras realizavam um trabalho diferenciado com seus filhos em termos de apoios (sugestões de atividades a serem trabalhadas em casa pelos pais e trabalhos de apoio realizados com o próprio professor em contexto escolar) e condições de avaliação e de aprendizagem (flexibilização do tempo previsto para a realização das avaliações e estratégias de ensino adaptadas). Em vista disso, identifica-se que as percepções dos pais/encarregados de educação e dos profissionais da equipe de educação especial e das professoras do 1.º CEB são semelhantes.

Considero que as diferentes atitudes dos professores do Agrupamento que resultavam em boas práticas educativas aos alunos com NEE e, designadamente, aos alunos com dislexia, eram consequências da operacionalização do MAD pelo conjunto de ações previsto nas fases e níveis de intervenção do modelo. Dessa forma, era possível haver decisões atempadas e preventivas nas intervenções aos alunos, validadas por investigações (Correia, 2008d, 2017a, 2017c). Neste sentido, sublinho o processo de avaliação aos alunos com dislexia em termos educacionais e clínicos que revertiam em boas práticas educativas no contexto do Agrupamento, inclusive, sendo considerado pela coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo um diferencial em relação a diversos agrupamentos de escolas.

O processo de avaliação aos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, e, designadamente, com dislexia, realizado pela coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo em colaboração com os professores da classe regular, era minucioso, sendo realizado em várias sessões, mais análise dos produtos e observações no contexto da classe regular, que levavam dias. Portanto, com esse processo de avaliação (avaliação informal e avaliação compreensiva), previsto nos níveis de intervenção do MAD, possibilitava aos professores, um conhecimento considerável sobre

o aluno no que se refere aos seus ambientes de aprendizagem, as suas características e as necessidades educativas e socioemocionais, tal como sugerido por Correia (2008a, 2008c, 2010, 2012, 2017a).

Sobre o processo de avaliação psicológica para o diagnóstico da dislexia, o psicólogo referiu haver colaboração de sua parte com os professores do Agrupamento (professor de educação especial e professor da classe regular) e da parte deles com o seu trabalho, tanto na obtenção de informações sobre alguns aspectos dos alunos, quanto nas reuniões para as discussões dos resultados das avaliações. Após as definições dos diagnósticos, a colaboração se mantinha, ocorrendo por meio de informações sobre o tipo de dislexia da criança, suas maiores dificuldades e as melhores competências e sugestões de estratégias capazes de contribuir para a aprendizagem do aluno no contexto da classe regular.

Finalmente, sublinho que o processo de avaliação aos alunos com dislexia, em termos educacionais e clínicos, realizado pelos participantes, corroborou para que as estratégias de ensino-aprendizagem fossem planeadas com base na investigação, sendo este um dos benefícios da formalização do diagnóstico para os profissionais de educação, sendo fonte de investigação de estudos nacionais e internacionais (Correia, 2018; Kauffman & Anastasiou, 2018; Lamoglia, 2015; Santos, 2015).

Recomendações

Este tópico é dedicado às recomendações, que apresento em duas partes. Em primeiro lugar, faço recomendações para a prática. Em segundo lugar, menciono as limitações da investigação e faço recomendações para investigações futuras.

Recomendações para a prática: De acordo com os resultados do estudo, é aconselhável que se amplie a operacionalização do MAD nas escolas, com vistas à adoção do modelo em âmbito nacional no sistema educacional português, pelo conjunto de questões identificado que potencializa os princípios da Escola para Todos, em consonância com os fundamentos do referido modelo, sendo:

- a igualdade de oportunidades com respeito pelas diferenças educacionais e socioculturais dos alunos com ou sem NEE;
- as ações de formação, o desenvolvimento profissional continuado e as sensibilizações ao corpo docente na área da Educação Especial;

- a organização preventiva dos ambientes de aprendizagem, possibilitando a identificação, a intervenção e a prevenção dos problemas de aprendizagem e do insucesso escolar dos alunos desde o pré-escolar;
- a utilização de estratégias educacionais baseadas na investigação;
- o trabalho diferenciado em termos de apoios, condições de avaliação e de aprendizagem aos alunos com NEE e, designadamente, aos alunos com dislexia;
- o processo de sinalização e referenciamento para os Serviços de Educação Especial de forma atempada e com base na monitorização contínua da evolução do aluno com NEE, incluindo o aluno com dislexia;
- as decisões atempadas e preventivas nas intervenções aos alunos com NE;
- a constituição de equipas de apoio ao aluno e de equipas multidisciplinar, sempre que necessário;
- a consultadoria dos professores de educação especial de forma próxima e frequente ao corpo docente;
- o trabalho articulado e colaborativo entre os professores do ensino regular, os professores de educação especial e os pais/encarregados de educação, entre outros agentes envolvidos nos processos educativos dos alunos, possibilitando conhecimento dos ambientes de aprendizagens e entendimentos dos processos educativos referentes às planificações e às intervenções aos alunos com NEE;
- a informação, a orientação e a solicitação do envolvimento parental em todo o processo académico dos alunos, com atenção especial aos pais dos alunos com NEE;
- o envolvimento e a partilha de responsabilidades da liderança com o corpo docente e não docente que compõem a comunidade educativa;
- a liderança comprometida com a escola, com atitudes proativas de apoio aos alunos e aos professores;
- a efetivação de protocolos de parcerias com entidades de ensino superior para ações de formação e instituições para a disponibilização de recursos especializados dos Serviços de Educação Especial.

Por fim, no que se refere aos alunos com dislexia, é aconselhável que se amplie a operacionalização do MAD no sistema educacional português, pois com o modelo eles têm direitos garantidos, como todo e qualquer aluno com NEE. Ou seja, para os casos de alunos com dislexia cujas características e necessidades específicas requeiram apoios especializados, os Serviços de Educação

Especial são disponibilizados conforme a necessidade. Essa é mais uma motivação para recomendar a implementação do modelo nas escolas e sensibilizar o Ministério da Educação no seu entendimento sobre as dificuldades de aprendizagem específicas ou omissão sobre a matéria.

Recomendações para investigações futuras: Por todas as questões constatadas, indico que:

- Será importante conhecer outras perspectivas de profissionais de educação, de alunos e pais/encarregados de educação que vivenciem a implementação e operacionalização do MAD.

- Para um conhecimento mais aprofundado sobre o tema, que as futuras investigações estudem a operacionalização do MAD em mega-agrupamentos de escolas, a fim de legitimar de forma mais ampla o conjunto de questões identificado nesta investigação.

Sobre o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos e para o desenvolvimento de escolas com projetos de inclusão na perspectiva de Escola para Todos, sublinho a relevância das ações de formações contínuas e em contexto, organizadas pela liderança do Agrupamento em parceria com uma universidade, e recomendo a continuidade das formações e ampliação das redes de colaboração com outras universidades de referência na área da Educação Especial.

Considerando que este estudo tenha um efeito educacional e social que possa funcionar como referência para o conhecimento e incentivo a outras experiências que visem a potencializar os princípios de uma Escola para Todos de forma irrestrita aos alunos, recomendo a transferibilidade dos resultados da investigação para outro contexto, no entanto, as semelhanças entre o contexto investigado e o contexto receptivo devem ser cuidadosamente analisadas para não comprometer o processo. Recomendo, também, que os diferentes papéis aqui descritos e analisados em profundidade sejam referência para outras identidades em outros contextos escolares e, conseqüentemente, produzam práticas mais inclusivas aos alunos com NEE e, nomeadamente, aos alunos com dislexia.

No que se refere as limitações da investigação, considero que não foi realizado por mim, observações no contexto que possibilitassem uma checagem das informações recolhidas por meio das entrevistas. Entretanto, o cruzamento dos dados expressados nas narrativas dos participantes, serviu-me de apoio na exploração, interpretação e compreensão das perspectivas dos participantes e na construção das múltiplas realidades.

Para finalizar, reitero que modelos de intervenção multinível, como o MAD, possibilitam o sucesso dos princípios da “Escola para Todos”. A implementação de modelos de intervenção multinível é objeto de algumas investigações nacionais e internacionais, que os validam para a educação, no sentido de assegurarem a existência de uma escola de qualidade, com vistas a

intervenções eficazes, prioritariamente, no contexto da classe regular. Inclusive, são indicados como modelos de referência para a identificação e intervenção precoce aos alunos com dislexia (APA, 2014; Andrade, Andrade, & Capellini, 2013; Castrillon, 2013; Correia, 2012, 2018; Costas, 2014; Ferreira, 2006; Hunter, 1999; Martins, 2012; Mousinho & Navas, 2016; Reutebuch, 2008; Santos, 2014; Torgesen, 2009; Vaz & Martins, 2018).

Esta investigação é mais um estudo científico que comprova a eficiência de modelos multiníveis de intervenção em escolas que procuram a tender à diversidade com respeito às diferenças de todos os alunos e com atenção aos alunos com NE, a partir de uma rede de apoio e de trabalho colaborativo entre todos os agentes envolvidos e procedimentos que promovem a organização do trabalho docente.

Espero que este estudo seja referência para novas investigações que objetivam potencializar os princípios de uma Escola para Todos por meio da operacionalização do MAD, com vistas à adoção do modelo em todo o sistema educacional português, mas também na esfera internacional, sendo as escolas no Brasil o próximo destino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Ainscow, M. (1997). Educação para Todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porte, & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: Como essa tarefa deve ser conceituada? In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros (Eds.), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 11-23). Brasília: UNESCO.
- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Altreider, A. (2016). Dislexia: Varlando contra o vento. In N. T. Rotta, C. A. Bridi Filho, & F. R. Bridi (Orgs.), *Neurologia e aprendizagem: Abordagem multidisciplinar* (pp. 229-244). Porto Alegre: Artmed.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5* (5 ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Andrade, O., Prado, P., & Capellini, S. (2011). Desenvolvimento de ferramentas pedagógicas para identificação de escolares de risco para a dislexia. *Revista Psicopedagogia*, 28(85), 14-28.
- Andrade, O., Andrade, P. E., & Capellini, S. (2013). Identificação e intervenção precoces: Como a escola pode lidar com o baixo desempenho na alabetização. In L. M. Alves, R. Mousinho, & S. A. Capellini (Orgs.), *Dislexia: Novos temas, novas perspectivas* (Vol. 2, pp. 33-47). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- André, M. E. (2005). *Estudo de caso em pesquisa educacional*. Brasília: Liber.
- Artigas-Pallarés, J. (2009). Dislexia: Enfermedad, trastorno o algo distinto. *Revista Neurologia*, 48(2), 63-69.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bargerhuff, M. E. (2001). *Inclusive elementary schools and those who lead them*. Obtido em 21 de fevereiro de 2018, recuperado de <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/>.
- Bateman, B. (1965). An educator's view of a diagnostic approach to learning disabilities. In J. Hellmuth (Ed.), *Learning disorders* (pp. 219-239). Seattle, WA: Special Child Publications.

- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine.
- Boavida, A. M. (2005). *A argumentação em matemática: Investigando o trabalho de duas professoras em contexto de colaboração* (Tese de Doutoramento publicada). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1983). *Educational research: An introduction*. New York: Longman.
- Bravo, M. P., & Eisman, L. B. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar S.A.
- Breitenbach, F. V., Honnef, C., & Costas, F. A. (2016). Educação inclusiva: As implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. *Ensaio: Avaliação políticas públicas Educacionais*, 24(90), 359-379.
- Caregnato, R. A., & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: Análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enferm*, 15(4), 679-684.
- Carvalho, R. E. (2004). *Educação inclusiva com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação.
- Catts, H. W., & McIlraith, A. (2015). Modelo causal multifatorial de dislexia. In R. Mousinho, L. M. Alves, & S. A. Capellini (Orgs.), *Dislexia: Novos temas, novas perspectivas* (Vol. 3, pp. 297-308). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Conderman, G., Bresnahan, V., & Pedersen, T. (2009). *Purposeful coteaching: Real cases and effective strategies*. California: Corwin Press.
- Castrillon, L. M. T. (2013). Problemas de aprendizagem, soluções de aprendizagem: Respostas instrucionais para as necessidades de cada aprendiz. In L. M. Alves, R. Mousinho, & S. A. Capellini (Orgs.), *Dislexia: Novos temas, novas perspectivas* (Vol. 2, pp. 371-404). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Correia, L. M. (1999a). Alunos com necessidades educativas especiais. In L. M. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 45-70). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1999b). Avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais. In L. M. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 71-101). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 22(2), 369-376.
- Correia, L. M. (2007a). A Igualdade de oportunidades e as necessidades educativas especiais. *Revista Diversidades: Nas teias da inclusão*, 5(17), 4-11.

- Correia, L. M. (2007b). Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Rev. bras. educ. espec*, 13(2), 155-172.
- Correia, L. M. (2008a). O movimento da inclusão. In L. M. Correia (Ed.), *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2ª ed., pp. 07-31). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008b). Alunos com necessidades educativas especiais. In L. M. Correia (Ed.), *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2ª ed., pp. 43-56). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008c). *Escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação de sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008d). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008e). Princípios gerais para a construção de uma escola contemporânea. In L. M. Correia (Ed.), *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2ª ed., pp. 33-42). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008f). Avaliação e programação para alunos com necessidades educativas especiais com base no Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD). In L. M. Correia (Ed.), *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2ª ed., pp. 57-93). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008g). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2010). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia (Ed.), *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito* (2ª ed., pp. 11- 40). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2012). A escola para todos e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais significativas. In F. A. Costas (Org.), *Educação, educação especial e inclusão: Fundamentos, contextos e práticas* (pp. 19-38). Paraná: Appri.
- Correia, L. M. (2013). *A retenção de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas*. Obtido em 03 de junho de 2013, recuperado de <http://www.ipodine.pt/>.
- Correia, L. M. (2017a). *Fundamentos da Educação Especial: Guia prático para educadores e professores*. Braga: Flora Editora.
- Correia, L. M. (2017b). *Remodelação do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro*. Obtido em 10 de outubro de 2017, recuperado de <http://ipodine.pt/remodelacao-do-decreto-lei-32008-7-janeiro>.

- Correia, L. M. (2017c). *Escala para a identificação de dificuldades de aprendizagem (EIDA)*. Braga: Flora Editora.
- Correia, L. M. (2018). Educação inclusiva e educação especial: Sim ao bom senso, não ao extremismo. In L. M. Correia (Ed.), *Educação inclusiva & necessidades especiais* (pp. 11-34). Braga: Flora Editora.
- Correia, L. M., Serrano, A. M., do Vale, A. P., de Deus, S. M., Ferreira, R. M., & Fernandes, J. B. (2014). Educação de crianças e adolescentes com necessidades especiais. In A.P.L. Martins, & F.A.C. Tavares (Orgs.), *Desafiando os Caminhos da Educação Inclusiva em Cabo Verde: Atas do 1º Congresso Cabo-verdiano de Educação Inclusiva* (pp. 193-202). Universidade de cabo Verde e Centro de Investigação em Educação.
- Correia, L. M., & Martins, A. P. L. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Que são? Como entendê-las?* Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Cabral, M. C. (1999). Uma nova política em educação. In L. M. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 17-43). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Rodrigues, A. (1999). Adaptações curriculares para alunos com necessidades educativas especiais. In L. M. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 103-141). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Serrano, A. M. (1999). Envolvimento parental na educação do aluno com NEE. In L. M. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 143-158). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Serrano, A. M. (2008). Envolvimento parental na educação de alunos com necessidades educativas especiais. In L. M. Correia (Ed.), *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (pp. 155-164). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., Rodrigues, A., Martins, A. P. L., Santos, A. C., & Ferreira, R. M. S. (2008). Intervenção com alunos com necessidades educativas especiais. In L. M. Correia (Ed.), *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (pp. 95-144). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Tonini, A. (2012). Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. *Revista Educação Especial*, 25(44), 367-382.
- Correia, L. M., Cabral, M. C., & Martins, A. P. L. (1999). Pressupostos para o êxito da integração/inclusão. In L. M. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 159-170). Porto: Porto Editora.
- Corso, H. (2018). Plasticidade cognitiva e cerebral no desenvolvimento da leitura e na intervenção psicopedagógica da dislexia. In N. T. Rotta, C. A. Bridi Filho, & F. R. S. Bridi (Orgs.), *Plasticidade cerebral e aprendizagem: Abordagem multidisciplinar* (pp. 148-166). Porto Alegre: Artmed.

- Costas, F. A. (2014). O processo de colaboração a partir do Modelo de Atendimento à Diversidade – MAD (Relatório de Pós-Doutoramento não publicado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: Questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, M. J., & Repp, A. C. (1999). Enhancing the meaningful inclusion of students with disabilities: Perspectives, trends and implications for research and practice. In M. J. Coutinho, & A. C. Repp (Eds.), *Inclusion: The Integration of Students with disabilities* (pp. 9-36). Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Lisboa: Lidel.
- Cruz, V. (2011). Dificuldades de aprendizagem específicas: Uma abordagem e seus fundamentos. *Revista Educação Especial*, 24(41), 329-346.
- Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura*. Porto Alegre: Penso.
- Deno, S. L. (1992). The nature and development of curriculum-based measurement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 36(2), 5-10.
- Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education*, 37(3), 184-192.
- Denzin, N. K. (1984). *The research act*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Orgs.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens* (pp. 15-41). Porto Alegre: Artmed.
- Decreto-Lei n.º 139-A/1990. Ministério da Educação. Diário da República: n.º 98, Série I-28 de abril de 1990, 2040(2)-2040(19). Recuperado de <https://dre.pt/home/-/dre/411815/details/maximized>.
- Decreto-Lei n.º 319/1991. Ministério da Educação. Diário da República: n.º 193, Série I-A - 23 de agosto de 1991, 4389-4393. Recuperado de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/319/1991/08/23/p/dre/pt/html>.
- Decreto-Lei n.º 6/2001. Ministério da Educação. Diário da República: n.º 15, Série I-A -18 de janeiro de 2001, 258-265. Recuperado de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/6/2001/01/18/p/dre/pt/html>.
- Decreto-Lei n.º 3/2008. Ministério da Educação. Diário da República: n.º 4, Série I-7 de janeiro de 2008, 154-164. Recuperado de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/3/2008/01/07/p/dre/pt/html>.

- Decreto-Lei n.º 75/2008. Ministério da Educação. Diário da República: n.º 79, Série I-22 de abril de 2008, 2341-2356. Recuperado de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/75/2008/04/22/p/dre/pt/html>.
- Decreto-Lei n.º 224/2009. Ministério da Educação. Diário da República: n.º 177, Série I-11 de setembro de 2009, 6236-6237. Recuperado de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/224/2009/09/11/p/dre/pt/html>.
- Decreto-Lei n.º 281/2009. Ministério da Saúde. Diário da República: n.º 193, Série I - 6 de outubro de 2009, 7298-7301. Recuperado de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/281/2009/10/06/p/dre/pt/html>.
- Decreto-Lei n.º 54/2018. Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República: n.º 129, Série I - 6 de julho de 2008, 2918-2928. Recuperado de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>.
- Despacho Normativo n.º 50/2005. Ministério da Educação. Diário da República: n.º 215, Série I-B- 09 de novembro 7 de 2005, 6461-6463. Recuperado de <https://data.dre.pt/eli/despnorm/50/2005/11/09/p/dre/pt/html>.
- Despacho Normativo n.º 1-B/2017. Educação - Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. Diário da República: n.º 75, Série II- 17 de abril de 2017, 7304(2)-7304(8). Recuperado de <https://dre.pt/pesquisa//search/106888047/details/maximized?perPage=50&sort=whenSearchable&q=Lei+n.%C2%BA%2010%2F97&sortOrder=DESC>.
- Despacho Normativo n.º 7617/2016. Educação, Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e Saúde - Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação, do Secretário de Estado da Educação, da Secretária de Estado da Inclusão das Pessoas com Deficiência e do Secretário de Estado Adjunto e da Saúde. Diário da República: n.º 110, Série II- 08 de junho de 2016, 18231-18231. Recuperado de <https://dre.pt/pesquisa/-/search/74651096/details/normal?l=1>.
- Dunst, C. J. (2010). Topics in early childhood special education. *Journal of Community Psychology, 38*(4), 515-531.
- Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Sage.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, R. M. S. (2006). *O Modelo de Atendimento à Diversidade de Correia e as Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Um estudo de caso único* (Tese de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

- Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem* (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fonseca, V. (2009). Dislexia, cognição e aprendizagem: Uma abordagem neuropsicológica das dificuldades de aprendizagem da leitura. *Revista Psicopedagogia*, 26(81), 339-356.
- Foerste, E. (2005). *Parceria na formação de professores*. São Paulo: Cortez.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P., & Young, C. (2003). Responsiveness to intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(3), 157-171.
- Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-Intervention: A decade later. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 195-203.
- García, J. N. (1998). *Manual de dificuldades de aprendizagem: Linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gerber, P. J. (2001). Learning disabilities: A life-span approach. In D. P. Hallahan, & B. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities: Essays in honor of William M. Cruickshank* (pp. 167-180). Mahwah: Lawrence.
- Giaconi, C. (2013). Elementos de didática inclusiva em classes com alunos com dislexia. In L. M. Alves, R. Mousinho, & S. A. Capellini (Orgs.), *Dislexia: Novos temas, novas perspectivas* (Vol. 2, pp. 405-423). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- González, J. A. (2002). *Educação e diversidade: Bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed.
- González, M. O. (2010). Educação Inclusiva: Uma escola para todos. In L. M. Correia (Ed.), *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.
- Gortázar, A. (1995). O professor de apoio na escola regular. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (pp. 322- 336). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gresham, F. M., Van Der Heyden, A., & Witt, J. C. (2005). Response to intervention in the identification of learning disabilities: Empirical support and future challenges. Obtido em 10 de junho de 2012, recuperado de [http://www.joewitt.org/Downloads/Response to Intervention MS Gresham Vanderheyden Witt. pdf](http://www.joewitt.org/Downloads/Response%20to%20Intervention%20MS%20Gresham%20Vanderheyden%20Witt.pdf).
- Guba, E. G. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational*. Los Angeles: Center for the study of evaluation.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic. *Educational Communication and Technology*, 29(2), 75-91.

- Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. In E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 17-29). London: Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *The quality of fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1991). Investigación naturalista y racionalista. In T. Y. Husén, & T. N. (Eds.) Postlethwaite, *enciclopedia internacional de la educación* (6ª ed., pp. 3337-3343). Barcelona: Vicens-Vives-MEC.
- Guerra, I. C. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso* (3ª ed.). Portugal: Príncipe.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1991). *Exceptional children: Introduction to special education* (5ª ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education* (9ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Lloyd, J. W. (1999). *Introduction to learning disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2005). *Introduction to learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2002). Learning disabilities: Historical perspectives. In R. Bradley, & L. E. Danielson (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 1-65). Mahwah: Erlbaum.
- Hallahan, D. P., & Mock, D. R. (2003). A brief history of the field of learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Haris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 16-29). New York: Guilford.
- Hammill, D. D., Leigh, J. E., McNutt, G., & Larsen, S. (1981). A new definition of learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 4, 336-342.
- Hennigh, K. A. (2003). *Comprender a dislexia: Um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.
- Hughes, C. A., & Dexter, D. D. (2011). Response to Intervention: A research-based summary. *Theory into practice*, 50(1), 4-11.
- Hunter, D. (1999). Systems change and the transition to inclusive systems. In M. Coutinho, & A. Repp (Eds.), *Inclusion: The integration of students with disabilities* (pp. 135-151). Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Jenkins, J. R. (2003, Dezembro). Candidate measures for screening at-risk students. Trabalho apresentado na NRCLD Responsiveness to Intervention Symposium, Kansas City, MO. Obtido

em 3 de abril de 2016, recuperado de <http://www.nrcl.org/symposium2003/jenkins/index.html>.

- Jimenez, R. B. (1997). Uma escola para todos: A integração escolar. In R. B. Jimenez (Ed.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Karagiannis, A., Stainback, S., & Stainback, W. (1999). Visão geral histórica da inclusão. In S. Stainback, & W. Stainback (Orgs.), *Inclusão: Um guia para educadores* (pp. 35-47). Porto Alegre: ArtMed.
- Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1999). Fundamentos do ensino inclusivo. In: S. Stainback, & W. Stainback (Orgs.), *Inclusão: Um guia para educadores* (pp. 21-31). Porto Alegre: ArtMed.
- Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (2005). *Special education: What it is and why we need it*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kauffman, J. M. (2010). Conferir coerência à educação. In L. M. Correia (Ed.), *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (2ª ed., pp. 155-205). Porto: Porto.
- Kauffman, J. M., & Anastasiou, D. (2018). Nomear e manter: Dois requisitos básicos para uma educação especial viável e vibrante. In L. M. Correia (Ed.), *Educação inclusiva & necessidades especiais* (pp. 35-54). Braga: Flora Editora.
- Kavale, K. A. (1988). Status of the field: Trends and issues in learning disabilities. In K. A. Kavale (Ed.), *Learning disabilities: State of the art and practice* (pp. 3-21). Boston: College-Hill Press.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2008). *Metodologia científica* (5.ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Lamoglia, A. (2015). Diagnóstico diferencial dislexia/deficit intelectual. In R. Mousinho, L. M. Alves, & S. A. Capellini (Orgs.), *Dislexia: Novos temas, novas perspectivas* (Vol. 3, pp. 251-258). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Lei n.º 46/1986. Assembleia da República. Diário da República: n.º 237, Série I- 14 de outubro de 1986, 3067-3081. Recuperado de https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=D6880vBC.
- Lei n.º 115/1997. Assembleia da República. Diário da República: n.º 217, Série I-A- 19 de setembro de 1997, 5082-5083. Recuperado de <https://data.dre.pt/eli/lei/115/1997/09/19/p/dre/pt/html>.
- Lei n.º 49/2005. Assembleia da República. Diário da República: n.º 166, Série I-A- 30 de agosto de 2005, 5122-5138. Recuperado de <https://data.dre.pt/eli/lei/49/2005/08/30/p/dre/pt/html>.
- Lerner, J. W. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (8th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas* (4ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lieberman, L. M. (2010). Preservar a Educação Especial... para aqueles que dela necessitam. In L. M. Correia (Ed.), *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (2ª ed., pp. 89-107). Porto: Porto Editora.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Lopes, J. A. (2007). Perspectiva crítica da educação especial em Portugal. In J. M. Kauffman, & J. A. Lopes (Eds.), *Pode a Educação especial deixar de ser especial?* (pp. 21-94). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lopes, J. A. (2001). Por uma intervenção precoce nas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. *Atas do 2º Encontro nacional de investigadores em leitura, literatura infantil e ilustração* (pp. 37-41). Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14.
- Mann, V. A. (2003). Language processes: Keys to reading disability. In H. L. Swanson, & K. R. Haris (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 213-228). New York: Guilford.
- Mantoan, M. T. (2004). O Direito de ser, sendo diferente na escola. *Revista CEJ*, 8(26), 36-44.
- Marchesi, A., & Martín, E. (1995). Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In A. Marchesi, E. Martín, C. Coll, J. Palácios, & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (pp. 7-23). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Margolis, H. (2012). Response to intervention: RTI'S Linchpins. *Reading Psychology*, 33, 8-10.
- Martins, A. P. L. (2006). *Dificuldades de Aprendizagem: Compreender o fenómeno a partir de sete estudos de caso* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Martins, A. P. L. (2011). Dificuldades de aprendizagem específicas: Sete aspectos que tornam o apoio especial. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, (18), 29-43.
- Martins, A. P. L. (2012). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular: A filosofia e os elementos para o sucesso. In F. A. Costas (Org.), *Educação, educação especial e inclusão: Fundamentos, contextos e práticas* (pp. 39-53). Curitiba: Appris.
- Mello, C. B. (2013). Contribuições da avaliação neuropsicológica no diagnóstico de dislexia em abordagem multidisciplinar. In L. M. Alves, R. Mousinho, & S. A. Capellini (Orgs.), *Dislexia: Novos temas, novas perspectivas* (Vol. 2, pp. 279-287). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-405.

- Mendes, E. G., Almeida, M. A., & Toyoda, C. Y. (2011). Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, 80-93.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Moojen, S., & França, M. P. (2016). Dislexia: Visão fonoaudiológica e psicopedagógica. In N. T. Rotta, L. Ohlweiler, & R. Riesgo (Orgs.), *Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (pp. 148-161). Porto Alegre: Artmed.
- Morgado, J. (2010). Os desafios da educação inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. M. Correia (Ed.), *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (2ª ed., pp. 73-88). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2011). Qualidade e educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 109-124). Lisboa: Instituto Piaget.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). *Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research*. Obtido em 4 de 11 de 2014, recuperado de <http://www.ualberta.ca/~ijqm/english/engframeset.html>.
- Mousinho, R., & Navas, A. L. (2016). Mudanças apontadas no DSM-5 em relação aos transtornos específicos de aprendizagem em leitura e escrita. *Revista Debates em Psiquiatria*, 6(3), 38-46.
- Navas, A. L. (2013) Políticas públicas e legislação que garantam o apoio aos indivíduos com transtornos de aprendizagem: Conquistas e desafios. In L. M. Alves, R. Mousinho, & S. A. Capellini (Orgs.), *Dislexia: Novos temas, novas perspectivas* (Vol. 2, pp. 23-31). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- National Center on Response to Intervention. (2010). *Essential components of RTI - A closer look at response to intervention*. Washington: ERIC Clearinghouse.
- National Center on Response to Intervention Intervention. (2010). *What is RTI?* Obtido em 18 de novembro de 2013, recuperado de <http://www.rti4success.org>.
- National Advisory Committee on Handicapped Children. (1968). *First annual report*. Washington DC: U.S. Department of Health, education, and Welfare Office of education.
- Nielsen, I. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- O'Brien, J., & O'Brien, C. L. (1999). A inclusão como uma força para a renovação da escola. In S. Stainback, & W. Stainback (Orgs.), *Inclusão: Um guia para educadores* (pp. 48-66). Porto Alegre: ArtMed.
- Ohlweiler, L. (2016). Introdução aos transtornos da aprendizagem. In N. T. Rotta, L. Ohlweiler, & R. Riesgo (Orgs.), *Transtornos da aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (pp. 108-111). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, L. M. (2009). *Formação docente na escola inclusiva: Diálogo como fio tecedor*. Porto Alegre: Mediação.

- Passarudo, J., Carvalho, L., & Panaças, M. L. (2015). Educação inclusiva e liderança: O papel do diretor de agrupamento de escolas. *Aprender - Revista da Escola Superior de Educação*, 36, 130-145.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3th ed.). London: Sage.
- Pelosi, M. B. (2015). Estratégias e recursos facilitadores para leitura e escrita. In R. Mousinho, L. M. Alves, & S. A. Capellini (Orgs.), *Dislexia: Novos temas, novas perspectivas* (Vol. 3, pp. 29-44). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Pinto, C. L., & Leite, C. (2014). Trabalho colaborativo: Um conceito polissêmico. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 19(3), 143-170.
- Reutebuch, C. K. (2008). Succeed with a response-to-intervention model. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 126-128.
- Reynolds, C. R. (2008). RTI, neuroscience, and sense: Chaos in the diagnosis and treatment of learning disabilities. In E. Fletcher-Janzen, & C. R. Reynolds (Eds.), *Neuropsychological perspectives on learning disabilities in the era of RTI: Recommendations for diagnosis and intervention* (pp. 14-27). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Richards, T. L. (2001). Functional magnetic resonance imaging and spectroscopic imaging of the brain: Applications of fMRI and fMRS to reading disabilities and education. *Learning Disabilities Quarterly*, 24(3), 189-203.
- Ribeiro, M. P.; Fernandes, L.; Pacheco, J. (2009). Avaliação externa das escolas. *Relatório de escola: Agrupamento de Escolas do vale do Âncora*. Caminha: Delegação Regional do Norte da IGE.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, (71), 24-29.
- Rotta, N. T. (2006). Dificuldades para a aprendizagem. In N. T. Rotta, L. Ohlweiler, & R. Riesgo (Orgs.), *Transtornos da Aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (pp. 113-123). Porto Alegre: Artmed.
- Rotta, N. T., & Pedroso, F. S. (2006). Transtornos da linguagem escrita-dislexia. In N. T. Rotta, L. Ohlweiler, & R. Riesgo (Orgs.), *Transtornos da aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (pp. 151-164). Porto Alegre: Artmed.
- Rotta, N. T., & Pedroso, F. S. (2016). Transtorno da linguagem escrita: Dislexia. In N. T. Rotta, L. Ohlweiler, & R. Riesgo (Orgs.), *Transtornos da Aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (pp. 133-147). Porto Alegre: Artmed.
- Sage, D. (1999). Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In S. Stainback, & W. Stainback, *Inclusão: Um guia para educadores* (pp. 129-141). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar. Perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.

- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: As práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105-149.
- Sánchez, P. A., Abellán, R. M., & Frutos, A. E. (2011). Educação inclusiva e formação de professores. In D. Rodrigues(Ed.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 125-147). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sánchez, P. A. (2005). A educação inclusiva: Um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão - Revista da Educação Especial*, 7- 18.
- Sánchez, P. A., Abellán, R. M., & Frutos, A. E. (2011). Educação inclusiva e formação de professores. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 125-147). Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, A. F. (2014). *A implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade como resposta eficaz ao apoio a alunos com necessidades especiais na região norte de Portugal* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Santos, M. P. (2015). Desenho universal para a aprendizagem. In R. Mousinho, L. M. Alves, & S. A. Capellini (Orgs.), *Dislexia: Novos temas, novas perspectivas* (Vol. 3, pp. 17-27). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Schaffner, C. B., & Buswell, B. E. (1999). Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In S. Stainback, & W. Stainback (Orgs.), *Inclusão: Um guia para educadores* (pp. 69-87). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2002). On babies and bathwater: Addressing the problems of identification of learning disabilities. *Learning disability quarterly*, 25(3), 155-168.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas: Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, C. (2015). Perfil de escolares de risco para a dislexia em provas de nomeação automatizada rápida. In R. Mousinho, L. M. Alves, & S. A. Capellini (Orgs.), *Dislexia: Novos temas, novas perspectivas* (vol. III, pp. 83-92). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Siqueira, C. M., Ferreira, M. C. M., Freitas, E. M. M., Aguiar, J. F. D., Alves, J. F. M., Lodi, D. F., Melo, R. M. P. A., et al. (2015). Transtorno de Deficit de Atenção/Hiperatividade e Transtorno Específico de Aprendizagem: Atualizações segundo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) e suas implicações clínicas. In R. Mousinho, L. M. Alves, & S. A. Capellini (Orgs.), *Dislexia: Novos temas, novas perspectivas* (Vol. 3, pp. 233-249). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Skrtic, T. (1991). The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard educational review*, 61(2), 148-207.

- Smedley, L. (2001). Impediments to partnership: A literature review of school-university links. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 7(2), 189-209.
- Smith, T., Polloway, E., Patton, J., & Dowdy, C. (1995). *Teaching children with special needs in inclusive settings*. Boston: Allyn and Bacon.
- Souza, F. N., Costa, A. P., Moreira, A., & Souza, D. N (2013). *WEBQDA - Manual do utilizador*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Speece, D. L., Schatschneider, C., Silverman, R., Case, L. P., Cooper, D. H., & Jacobs, D. M. (2011). Identification of reading problems in first grade within a response-to-intervention framework. *The Elementary School Journal*, 111(4), 585-607.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Galouste Gulbenkian.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2003). *Crianças rotuladas: O que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Tardif, M. E. (2001). *Formação dos professores e contextos sociais: Perspectivas internacionais*. Porto: Rés-editora.
- Texas Education Agency (2008). *RTI in Texas - 2008-2009: Response to intervention guidance*. Austin, Texas: Autor.
- Thousand, J. S., & Villa, R. A. (1989). Enhancing success in heterogeneous schools. In S. Stainback, W. Stainback, & M. Forest (Eds.), *Educating all students in the mainstream of regular education* (pp. 89-104). Baltimore: Paul H Brookes.
- Tonini, A. (2012). Alunos com dificuldades de aprendizagem específicas e a educação inclusiva: Algumas aproximações entre Brasil e Portugal. In F. A. Costas (Org.), *Educação, educação especial e inclusão: Fundamentos, contextos e práticas* (pp. 55-63). Curitiba: Appris.
- Tonini, A., Martins, A. P. L., & Costas, F. A. (2011). Dificuldades de aprendizagem específicas: Uma análise entre Brasil e Portugal. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 18, 9-22.
- Tonini, A., & Martins, A. P. L. (2013). Dificuldades de aprendizagem específicas no ensino superior: Uma reflexão necessária. In A. C. Siluk (Org.), *Atendimento educacional especializado: Processos de aprendizagem na universidade* (pp. 183-201). Santa Maria: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação.
- Torgesen, J. K. (2009). The response to intervention instructional model: Some outcomes from a large-scale implementation in reading first schools. *Child Development Perspectives*, 3(1), 38-40.
- González, J. A. T (2002). *Educação e diversidade: Bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE.

- USOE. (2005). Assistance to states for education of children with disabilities; Preschool grants for children with disabilities; and service obligations under special education-Personnel development to improve services and results for children with disabilities: Notice of proposed rulemaking. *Federal Register*, 70(118), 35782-35892.
- Vaugh, S., & Bos, C. S. (2009). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Vaz, P. F., & Martins, A. P. (2018). Caracterização de alunos identificados em risco na leitura num sistema de triagem universal. *Meta: Avaliação*, 10(29), 269-298.
- Viana, F. L. (2005). Avaliação e intervenção em dificuldades de aprendizagem da leitura. In M. C. Taveira (Ed.), *Psicologia escolar: Uma proposta científico-pedagógica* (pp. 61-86). Coimbra: Quarteto.
- Vilaronga, C. A., & Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: Práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(239), 139-151.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3ª ed.). London: Sage.

ANEXOS

Anexo A - Protocolo de autorização e colaboração



Exma. XXXXXX

No âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança, especialidade Educação Especial, ministrado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, a aluna Andréa Tonini está a desenvolver um projecto de investigação com o título: "Modelo de Atendimento à Diversidade" (MAD)- Um estudo qualitativo sobre a sua operacionalização no apoio a alunos com dislexia. Por este motivo, vem solicitar a autorização à Direcção do Agrupamento para realizar esta investigação que tem por finalidade descrever e analisar a operacionalização do MAD no atendimento a alunos com dislexia que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) no Agrupamento Escolar XXXXXXX.

O estudo decorrerá no período de 2011 a 2013 e implicará a colaboração da equipa de educação especial e apoio educativo. Este estudo conta, igualmente, com a participação dos professores do ensino regular, da liderança do agrupamento e dos pais dos alunos com dislexia. Pretende-se recolher um conjunto de dados recorrendo a observações no contexto, as quais permitirão fazer descrições detalhadas das atividades, dos comportamentos, das ações, das interações das pessoas, e dos processos organizacionais do agrupamento; e a entrevistas semi-estruturadas aos vários participantes, através das quais se pretende recolher experiências, opiniões, sentimentos e conhecimentos e análise de documentos escolares referentes aos alunos com dislexia.

Os dados recolhidos e a sua análise, serão manuseadas de forma confidencial e apenas discutidas entre os orientadores, o Professor Catedrático Luís de Miranda Correia e a Professora Auxiliar Ana Paula Loução Martins, a aluna de doutoramento e os participantes da pesquisa.

Muito obrigada pela cooperação e atenção dispensada. Caso seja necessário poder-me-á contactar através do *e-mail* apmartins@ie.uminho.pt ou pelo telefone 253601233.

Ana Paula Loução Martins
Professora Auxiliar



Universidade do Minho

Instituto de Educação
Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Educação Especial

Esclarecimento Inicial à Entrevista

Esta entrevista insere-se no âmbito dos trabalhos de investigação de meu Doutoramento em Estudos da Criança – Especialidade em Educação Especial, do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Este estudo tem por finalidade descrever e analisar o trabalho desenvolvido pela Escola com alunos que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE), designadamente alunos com dislexia, tendo como princípio a “Educação para Todos” e o “Modelo de Atendimento à Diversidade”(MAD).

Os dados recolhidos destinam-se exclusivamente a serem utilizados no âmbito deste trabalho, pelo que me comprometo a respeitar o anonimato, a confidencialidade e a privacidade dos participantes.

Para procurar manter o anonimato do(a) Sr(a) _____ até à máxima extensão possível, será utilizado um pseudónimo para que nada do que disser seja identificado com a sua pessoa. À medida que for decorrendo a entrevista se tiver alguma dúvida sobre alguma das questões ou sobre a razão pela qual estou a fazer determinada questão por favor sinta-se à vontade para perguntar ou interromper. Se existir alguma questão que não queira responder sinta-se à vontade para o fazer. Alguma questão antes de começarmos?

Assinatura: _____

Atenciosamente,

Andréa Tonini



Universidade do Minho

Instituto de Educação
Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Educação Especial

Esclarecimento Inicial à Entrevista

Esta entrevista insere-se no âmbito dos trabalhos de investigação de meu Doutoramento em Estudos da Criança – Especialidade em Educação Especial, do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Este estudo tem por finalidade descrever e analisar o trabalho desenvolvido pela Escola com alunos que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE). Os dados recolhidos destinam-se exclusivamente a serem utilizados no âmbito deste trabalho, pelo que me comprometo a respeitar o anonimato, a confidencialidade e a privacidade dos participantes.

Para procurar manter o anonimato do(a) Sr(a) _____ até à máxima extensão possível, será utilizado um pseudónimo para que nada do que disser seja identificado com a sua pessoa. À medida que for decorrendo a entrevista se tiver alguma dúvida sobre alguma das questões ou sobre a razão pela qual estou a fazer determinada questão, por favor, sinta-se à vontade para perguntar ou interromper. Se existir alguma questão que não queira responder sinta-se à vontade para o fazer. Alguma questão antes de começarmos?

Assinatura: _____

Atenciosamente,

Andréa Tonini



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Doutoramento em Estudos da Criança

Especialidade em Educação Especial

1- Escola para Todos

1.1- Para você que aspectos considera definir uma “Escola para Todos”?

Probes:

- tipo de alunos?

- princípios, valores, comprometimento, organização do ensino, atendimento aos alunos com NE?

- a inclusão dos alunos com NEE (Como a observa? Como a define? Acha que todos os alunos devem frequentar a escolar regular?)

- pode nomear 3/5 palavras ou frases que associa a “Escola para Todos”.

1.2- Para você, quais desafios que se colocam quando se pretende implementar a “Escola para Todos”?

1.3- Em que aspectos considera o Agrupamento uma “Escola para Todos”?

1.4- Como descreve a sua participação no projeto educacional do Agrupamento?

2- Liderança

2.1- Para você qual é o papel da liderança na implementação da “Escola para Todos”? Justifique.

Probes:

- será um papel essencial?

2.2- Como descreve o papel do órgão diretivo desta escola na educação dos alunos com NEE (mencionar alunos com dislexia)?

Probes:

- na equipe que planifica e apoia o aluno com NEE?

- na providência de ações de formação? Quais e periodicidade?
 - na alocação de um tempo necessário para os professores planejarem a programação educacional individualizada, se for o caso, aos alunos com NEE (especificar alunos com dislexia)? Este tempo é suficiente?
 - no incentivo à colaboração?

3- Colaboração com outros profissionais e com pais

3.1- Com que profissionais tem de interagir quando apoia alunos com NEE (especificar alunos com dislexia)? Como descreve essa interação?

Probes:

- aspectos positivos e negativos?
- regularmente com quais profissionais mais estabelece interação?
- considera que existe colaboração? Como a descreve?

3.2- Na sua ótica quais recursos são necessários para prestar serviços e apoiar a alunos com NEE?

3.3- Referiu que estabelece interação com o professor de educação especial. Considera que existe colaboração entre vocês? De que modo?

Probes:

- aspectos positivos e negativos?

3.4- Como é que se desenvolve a colaboração com o professor de educação especial ao longo das diferentes etapas do processo de atendimento a alunos com NEE (Por exemplo: na 1.º Etapa: do conhecimento; na 2.º Etapa: da planificação; na 3.º Etapa: da intervenção; na 4.º Etapa: da verificação).

3.5- Referiu que estabelece interação com (outros profissionais). Considera que existe colaboração entre ambos? De que modo?

Probes:

- aspectos positivos e negativos?

3.6- Como é que a colaboração com (outros profissionais se desenvolve ao longo das diferentes etapas do processo de atendimento a alunos com NEE (Por exemplo: na 1.º Etapa: do conhecimento; na 2.º Etapa: da planificação; na 3.º Etapa: da intervenção; na 4.º Etapa: da verificação).

3.7- Como descreve a sua interação com os pais? Como se processa?

Probes:

- aspectos positivos e negativos?

- considera que existe colaboração? Como a descreve?

3.8- Que sentimentos realça quando se lembra do trabalho em equipa? Sente que tem características pessoais que lhe permitem/facilitam colaborar?

3.9- Já viveu alguma situação em que não conseguiu colaborar com um colega ou pais? Como se sentiu? Como resolveu a situação? Teve alguém a quem recorreu?

3.10- Pode descrever-me uma situação de colaboração que por alguma razão considere de sucesso?

Probes:

- Características do processo de colaboração nas escolas: igualdade relacional, decisões partilhadas, participação voluntária, recursos partilhadas, confiança e respeito, responsabilidade compartilhada, objetivos comuns.

4- Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD)

4.1- Descrição da implementação/desafios, benefícios.

4.1.1- Para você, como descreve o MAD?

Probes:

- Pode nomear 3/5 palavras ou frases que associa ao MAD?

4.1.2- Na sua opinião que benefícios (alunos, pais, professores, etc.) traz a implementação do MAD?

4.1.3- O MAD, elaborado por Correia (1997), foi organizado para alunos com NEE que estão em processo de inclusão escolar. Pode descrever o processo de apoio a um aluno com dislexia que esteja a acompanhar.

Probes:

-Como se iniciou?

- Quem iniciou, como se desenvolveu?

- Quem participou?

- Qual o seu papel? Como se sentiu?

- Relatório educacional?

- Elaboração do PEI /definição de objetivos?

4.1.4- Quais os desafios que se têm colocado nesse caso e noutros?

4.2- Recursos humanos/serviços

4.2.1- Considera que a escola tem os recursos humanos necessários para dar resposta às capacidades e necessidades dos alunos com dislexia? Com quais conta? Com quais gostaria de contar?

4.2.2- Considera que a escola tem os recursos materiais necessários para dar resposta às capacidades e necessidades dos alunos com dislexia? Com quais gostaria de contar?

4.3- Práticas ensino-aprendizagem

4.3.1- Que tipo de ações são praticadas no Agrupamento que levam ao ajustamento das práticas de ensino-aprendizagem no sentido de melhorar a realização (acadêmica/socioemocional) do aluno com dislexia?

Probes:

- realizam diferenciação pedagógica? Exemplifique:

4.3.2- Sente que tem formação para apoiar alunos com Dislexia? Enquanto professora quais os desafios que lhe colocam estes alunos?

- Como decorre o apoio a alunos com dislexia?

Probes:

- Horas? Onde? É constante ao longo do ano letivo?)

4.4- Dislexia

4.4.1- Como você define e caracteriza a dislexia?



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Doutoramento em Estudos da Criança

Especialidade em Educação Especial

1- Escola para Todos

1.1- Que aspectos considera definir uma “Escola para Todos”?

Probes:

- tipo de alunos?
- princípios, valores, comprometimento, organização do ensino, atendimento aos alunos com NE?
- a inclusão dos alunos com NEE (Como a observa? Como a define? Acha que todos os alunos devem frequentar a escolar regular?);
- pode nomear 3/5 palavras ou frases que associa a “Escola para Todos”.

1.2- Para você, quais desafios que se colocam quando se pretende implementar a “Escola para Todos”?

1.3- Em que aspectos considera este Agrupamento uma “Escola para Todos”?

1.4- Como descreve a sua participação no projeto educacional deste Agrupamento de Escolas?

Probes:

- desde quando trabalha nesta escola e funções que assumiu?

2- Liderança

2.1-Para você qual é o papel da liderança na implementação da “Escola para Todos”? Justifique.

Probes:

- o que é liderança para você?
- será um papel essencial? Em que aspectos?

2.2- Como descreve o papel do órgão diretivo desta escola na educação dos alunos com NEE (mencionar alunos com dislexia).

Probes:

- na equipe que planifica e apoia o aluno com NEE?

- na providência de ações de formação? Quais e periodicidade?

- na alocação de um tempo necessário para os professores planificarem a programação educacional individualizada, se for o caso, aos alunos com NEE (especificar alunos com dislexia)? Este tempo é suficiente?

- no incentivo à colaboração?

3- Colaboração com outros profissionais e com pais

3.1- Com que profissionais tem de interagir quando apoia alunos com NEE (especificar alunos com dislexia)? Como descreve essa interação?

Probes:

- aspectos positivos e negativos?

- regularmente com quais profissionais mais estabelece interação?

- considera que existe colaboração? Como a descreve?

3.2- Na sua ótica quais recursos que existem no Agrupamento que são necessários para prestar serviços e apoiar a alunos com NEE? Existem outros que considere essenciais e que não existem? Como contorna a situação?

3.3- Referiu que estabelece interação com o professor de educação regular/classe comum. Considera que existe colaboração entre vocês? De que modo?

Probes:

- aspectos positivos e negativos?

3.4- Como é que se desenvolve a colaboração com o professor da classe comum ao longo das diferentes etapas do processo de atendimento a alunos com NEE (por exemplo: na 1.º Etapa: do conhecimento; na 2.º Etapa: da planificação; na 3.º Etapa: da intervenção; na 4.º Etapa: da verificação).

3.5- Referiu que estabelece interação com..... (outros profissionais). Considera que existe colaboração entre ambos? De que modo?

Probes:

- aspectos positivos e negativos?

3.6- Como é que a colaboração com..... outros profissionais se desenvolvem ao longo das diferentes etapas do processo de atendimento a alunos com NEE (por exemplo: na 1º Etapa: do conhecimento; na 2º Etapa: da planificação; na 3.º Etapa: da intervenção; na 4.º Etapa: da verificação).

3.7- Como descreve a sua interação com os pais? Como se processa?

Probes:

- aspectos positivos e negativos?

- considera que existe colaboração? Como a descreve?

- como analisa o papel dos pais na advocacia (defesa pelos direitos dos seus filhos?)

3.8- Que sentimentos realçam quando se lembra do trabalho em equipe? Sente que tem características pessoais que lhe permitem/facilitam colaborar?

3.9- Já viveu alguma situação em que não conseguiu colaborar com um colega ou pais? Como se sentiu? Como resolveu a situação? Teve alguém a quem recorreu?

3.10- Pode descrever uma situação de colaboração que por alguma razão considere de sucesso?

Probes:

- Características do processo de colaboração nas escolas: igualdade relacional, decisões partilhadas, participação voluntária, recursos partilhadas, confiança e respeito, responsabilidade compartilhada, objetivos comuns.

4- Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD)

4.1- Descrição da implementação: desafios e benefícios

4.1.1- Como descreve o MAD?

Probes:

- pode nomear 3/5 palavras ou frases que associa ao MAD?

4.1.2- Em sua opinião que benefícios (alunos, pais, professores, etc.) trazem a implementação do MAD?

4.1.3- O MAD, elaborado por Correia (1997), foi organizado para alunos com NEE que estão em processo de inclusão escolar. Pode descrever o processo de apoio a alunos com dislexia que esteja a acompanhar.

Probes:

- Como se iniciou?

- Quem iniciou e como se desenvolveu?

- Quem participou?

- Qual o seu papel? Como se sentiu?

- Relatório educacional?

- Elaboração do PEI /definição de objetivos?

4.1.4- Quais os desafios que se têm colocado nesse caso e noutros?

4.2- Recursos humanos/serviços

4.2.1- Considera que a escola tem os recursos humanos necessários para dar resposta às capacidades e necessidades dos alunos com dislexia? Com quais conta? Com quais gostaria de contar?

4.2.2- Considera que a escola tem os recursos materiais necessários para dar resposta às capacidades e necessidades dos alunos com dislexia? Com quais gostaria de contar?

4.3- Práticas ensino-aprendizagem

4.3.1- Como descreve a sua participação nas ações no Agrupamento que levam ao ajustamento das práticas de ensino-aprendizagem no sentido de melhorar a realização (acadêmica/socioemocional) do aluno com dislexia?

Probes:

- realizam diferenciação pedagógica? Exemplifique:

4.3.2- Sente que tem formação para apoiar alunos com Dislexia? Enquanto professora quais os desafios que lhe colocam estes alunos?

4.3.3- Como descreve a sua participação na organização do apoio a alunos com dislexia? Que boas práticas/princípios de boas práticas podem emergir destes casos?

4.4- Dislexia

4.4.1- Como você define e caracteriza a dislexia?

4.4.2- Enquanto Coordenadora da Educação Especial, como analisa a educação dos alunos com dislexia neste Agrupamento de escolas e de que forma ele é diferente de outros?

4.4.3- Que estratégias, métodos, valores são utilizados neste Agrupamento que contribuem para uma educação de qualidade para os alunos com dislexia?



Universidade do Minho

Instituto de Educação
Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Educação Especial

1. Escola para Todos

1.1- Como define uma Escola para Todos? Que aspectos conhece neste Agrupamento de escolas que fazem dele uma “Escola para Todos”?

Probes:

- tipo de alunos que a frequentam?
- princípios, valores, comprometimento, organização do ensino, atendimento aos alunos com NE?
- a inclusão dos alunos com NEE (Como a observa? Como a define? Acha que todos os alunos devem frequentar a escola regular?)
- pode nomear 3/5 palavras ou frases que associa a “Escola para Todos”.

1.2- Como descreve a sua participação enquanto profissional especializado no projeto do Agrupamento?

Probes:

- desde quando atende alunos que frequentam esta escola?
- de uma forma geral, quais diagnósticos prevalecem?
- como descreve o processo de diagnóstico (esta questão já dá o mote para a questão da colaboração; procurar saber qual o papel dele, dos professores, pais, no diagnóstico e na elaboração do PEI).

2- Colaboração

2.1 - Considera que há necessidade/é importante ter colaboração com os professores dos alunos em que realiza atendimento psicológico? De que modo? Como descreve essa colaboração?

Probes:

- com quais professores mais colabora na escola (professor de educação especial, professor de apoio, professor da classe) e com que frequência?

- aspectos positivos e negativos?

2.2 – Há interação e colaboração com os pais? Como a descreve? Como se processa?

Probes:

- aspectos positivos e negativos?

2.3 - Sente que tem características pessoais que lhe facilitam colaborar? Quais são essas características que facilitam e/ou dificultam?

Probes:

- considera importante colaborar com os profissionais da educação e com os pais? Em que aspectos. Quer descrever uma situação em que a colaboração marcou a diferença?

3- Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD)

3.1- Como descreve a sua participação no Agrupamento no que diz respeito à organização do apoio a alunos com dislexia? E no contexto do MAD?

3.2- Considera o processo educativo bem organizado no Agrupamento no sentido de responder com eficácia as NEE dos alunos?

3.3- Como você define e caracteriza a dislexia? Como considera que os professores percebem este conceito?

3.4- Os relatórios educacionais elaborados pelos professores contribuem para o diagnóstico da dislexia? De que forma?

3.5- Acompanha a educação dos alunos com dislexia nesta escola? De que forma ela é diferente de outras escolas? Em que áreas trabalha com estes alunos e com os professores/pais?

3.6- Considera que os direitos dos alunos com dislexia são bem defendidos nesta escola? De que forma? O que alterava?



Universidade do Minho

Instituto de Educação
Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Educação Especial

1- Escola para Todos

1.1- Que aspectos encontramos neste Agrupamento de Escolas que fazem dele uma “Escola para Todos”? Pode definir uma Escola para Todos?

Probes:

- tipo de alunos?

- princípios, valores, comprometimento, organização do ensino, atendimento aos alunos com NE?

- a inclusão dos alunos com NEE (Como a observa? Como a define? Acha que todos os alunos devem frequentar a escola regular?);

- pode nomear 3/5 palavras ou frases que associa a “Escola para Todos”.

1.2- Para você, quais desafios se têm colocado quando se pretende implementar a “Escola para Todos”?

1.3- Como descreve a sua participação enquanto líder, no projeto educacional do Agrupamento?

Probes:

- desde quando trabalha nesta escola e funções que assumiu?

2- Liderança

2.1- Para você qual é o papel da liderança na implementação da “Escola para Todos”? Justifique.

Probes:

- que tipo de liderança é a sua?

- será um papel essencial? Em que aspectos?

2.2- Como descreve o papel do órgão diretivo deste Agrupamento de escolas na educação dos alunos com NEE (mencionar alunos com dislexia).

Probes:

- na equipe que planifica e apóia o aluno com NEE?

- na providência de ações de formação? Quais e periodicidade?

- na alocação de um tempo necessário para os professores planificarem a programação educacional individualizada, se for o caso, aos alunos com NEE (especificar alunos com dislexia)? Este tempo é suficiente?

- no incentivo à colaboração?

3. Colaboração com outros profissionais e com pais

3.1- Na sua ótica quais recursos existem no Agrupamento que são necessários para prestar serviços e apoiar a alunos com NEE? Existem outros que considere essenciais e que não existem? Como contorna a situação?

3.2- Como é que se desenvolve a colaboração entre os professores (da classe comum, do apoio especializado e do apoio educativo) com a liderança ao longo das diferentes etapas do processo de atendimento a alunos com NEE (por exemplo: na 1.º Etapa: do conhecimento; na 2.º Etapa: da planificação; na 3.º Etapa: da intervenção; na 4.º Etapa: da verificação).

Probes:

- considera que existe colaboração entre ambos? De que modo?

- aspectos positivos e negativos?

3.3- Como é que a colaboração com outros profissionais e a liderança se desenvolve ao longo das diferentes etapas do processo de atendimento a alunos com NEE (por exemplo: na 1.º Etapa: do conhecimento; na 2.º Etapa: da planificação; na 3.º Etapa: da intervenção; na 4.º Etapa: da verificação).

3.4- Como descreve a interação da liderança com os pais? Como se processa?

Probes:

- considera que existe colaboração? Como a descreve?

- aspectos positivos e negativos?

- como analisa o papel dos pais na advocacia (defesa pelos direitos dos seus filhos?)

3.5- Que sentimentos realçam quando se lembra do trabalho em equipa? Sente que tem características pessoais que lhe permitem/facilitam colaborar? Quais são essas características que facilitam e dificultam?

3.6- Já viveu alguma situação em que não conseguiu colaborar com um colega ou pais? Como se sentiu? Como resolveu a situação? Teve alguém a quem recorreu?

3.7- Pode descrever uma situação de colaboração que por alguma razão considere de sucesso?

Probes:

- Características do processo de colaboração nas escolas: igualdade relacional, decisões partilhadas, participação voluntária, recursos partilhadas, confiança e respeito, responsabilidade compartilhada, objetivos comuns.

4- Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD)

4.1- Descrição da implementação: desafios e benefícios

4.1.1- Como descreve o MAD?

Probes:

- pode nomear 3/5 palavras ou frases que associa ao MAD?

4.1.2- Em sua opinião que benefícios (alunos, pais, professores, etc.) trazem a implementação do MAD?

4.1.3- O MAD, elaborado por Correia (1997), foi organizado para alunos com NEE que estão em processo de inclusão escolar. Pode descrever o processo de apoio a alunos com dislexia que acompanhou e/ou esteja a acompanhar na escola?

4.1.4- Quais os desafios que se têm colocado nesse caso e noutros?

4.2- Recursos humanos/serviços

4.2.1- Considera que as escolas têm os recursos humanos necessários para dar resposta às capacidades e necessidades dos alunos com dislexia? Com quais conta? Com quais gostaria de contar?

4.2.2- Considera que as escolas têm os recursos materiais necessários para dar resposta às capacidades e necessidades dos alunos com dislexia? Com quais gostaria de contar?

4.3- Práticas ensino-aprendizagem

4.3.1- Como descreve a sua participação nas ações no Agrupamento que levem ao ajustamento das práticas de ensino e aprendizagem no sentido de melhorar a realização (académica/socioemocional) do aluno com dislexia?

4.3.2- Como descreve a sua participação na organização do apoio a alunos com dislexia? Que boas práticas/princípios de boas práticas podem emergir destes casos?

4.4- Dislexia

4.4.1- Como você define e caracteriza a dislexia?

4.4.2- Enquanto líder como analisa a educação dos alunos com dislexia neste Agrupamento de escolas e de que forma ele é diferente de outras escolas?

4.4.3- Que estratégias, métodos, valores são utilizados neste Agrupamento que contribuem para uma educação de qualidade para os alunos com dislexia?



Universidade do Minho

Instituto de Educação
Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Educação Especial

1. Escola para Todos

1.1- Em sua opinião acha que esta escola atende todos os alunos independentemente das diferenças sociais, econômicas, raciais, de ter problemas motores, intelectuais, auditivas, visuais, de aprendizagem, entre outros problemas? Por que tem esta opinião?

Probes:

- a escola apoia com sucesso os alunos referidos?

1.2- Na escola, quais os aspectos que o seu filho mais valoriza e quais menos valoriza?

1.3- Quais valores sente que a escola promove ao seu filho? Há algum valor que não aprova?

1.4- Está satisfeito com o projeto educacional da escola? Por quê?

Probes:

- gostava de propor qualquer medida no projeto educativo da escola?

2. Liderança

2.1- Para além dos professores que atendem os alunos a escola tem uma direção representada por um diretor, um vice-diretor e coordenadores. Tem conhecimento de quem são estas pessoas aqui na escola e do trabalho que fazem?

Probes:

- considera importante para a escola e para o seu filho os trabalhos que realizam? Por quê?

- há diálogo, troca de ideias, proximidade entre vocês (pais) e estes professores citados que fazem parte da direção?

2.2- Sente-se confortável quando tem de interagir com elementos da escola? Por quê?

2.3- Sente-se bem informado acerca da educação do seu filho na escola?

3- Colaboração

3.1- Há diálogo, troca de idéias, de informações e proximidade entre vocês (pais) e o(s) professor(es) do seu filho? De que forma acontece?

Probes:

- tem quaisquer sugestões que possam melhorar a comunicação entre os pais e a escola?

- aspectos positivos e negativos?

3.2- Já aconteceu alguma situação em que não conseguiu corresponder a uma solicitação do professor? Em qual situação?

Probes:

- como se sentiu?

- como resolveu a situação?

- recorreu a alguém?

- como o professor lidou com a situação?

3.3- Considera que é participativo na escola? De que forma participa?

Probes:

- quando convidam para uma reunião e/ou outra atividade (ex: feira escolar)?

- na realização de trabalhos escolares em casa?

- entre outras solicitações. Quais?

- como pensa que a escola pode aumentar a participação dos pais quer diariamente, quer nos eventos culturais?

4. Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD)

4.1- Recursos humanos e materiais

4.1.1.- Considera que a escola tem os recursos humanos necessários para responder aos problemas do seu filho? Sim ou não? Quais são?

Probes:

- qual é o problema de aprendizagem do seu filho?

- desde quando começou a observá-lo?

- teve que buscar atendimento de outros profissionais externos a escola em função dos problemas do seu filho? Quais, quando e por quê?

4.1.2- Considera que a escola tem os recursos materiais necessários para dar resposta aos problemas do seu filho? Quais são?

Probes:

- Com quais gostaria de contar?

4.2- Práticas ensino-aprendizagem

4.2.1- Poderia indicar ações que os professores praticam na escola para melhorar a aprendizagem do seu filho? Como descreve?

Probes:

- tem algo que espera que a escola faça pelo seu filho e que até o momento não foi feito? O que é?

- aspectos positivos e negativos?

4.2.2- Percebeu sucesso em seu filho desde que começou a frequentar esta escola?

Quais? Como as observa e atribui a que razões?

Probes:

- na aprendizagem escolar (ex: leitura, escrita, matemática, etc.)?

- nas relações sociais dentro e fora da escola (ex. mais comunicativo nas brincadeiras nas relações de amizade, etc)

- nos aspectos emocionais (ex: está mais feliz, afetuoso, etc.)

- tem algum aspecto negativo observado no filho? Qual?

4.2.3- Que espera que o seu filho faça para alcançar o máximo de sucesso na sua aprendizagem?

4.2.4- Que pensa que pode fazer para apoiar a educação do seu filho?



Universidade do Minho

Instituto de Educação
Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Educação Especial

Dados pessoais/profissionais – Professoras do 1.º CEB e da Educação Especial

1. Sexo: Masculino Feminino

2. Idade: _____ anos

3. Habilitações:

3.1 Curso Magistério

3.2 Bacharelado

3.3 Licenciatura

3.4 Pós-graduação

3.5 Mestrado

3.6 Doutoramento

Especificar _____ as _____ áreas _____ das
habilitações: _____

4. Tempo de experiência profissional até a data da entrevista 2011/2012.

(Dia: _____)

Menos de 5 anos 5 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos

21 a 25 anos 26 a 30 anos Mais de 30 anos

5. Funções:

5.1 – Professor do Ensino Regular

5.2 – Coordenador da Educação Especial

5.3 – Professor de Educação Especial: com especialização

sem especialização

6. Ano escolar que atua no primeiro ciclo: _____

7. Quantos alunos com dislexia você atende em sala de aula ou no apoio especializado?

8. Telefone e *e-mail* para contato:

Dados pessoais/profissionais: psicólogo

1. Sexo: Masculino Feminino

2. Idade: _____ anos

3.

Habilitações: _____

Especificar as áreas das habilitações: _____

4. Tempo de experiência profissional até a data da entrevista 2011/2012.

(Dia: _____)

Menos de 5 anos 5 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos

21 a 25 anos 26 a 30 anos Mais de 30 anos

5. Telefone e *e-mail* para contato: _____

Dados pessoais/profissionais - Liderança

1. Sexo: Masculino Feminino

2. Idade: _____ anos

3. Habilitações:

3.1 Curso Magistério

3.2 Bacharelado

3.3 Licenciatura

3.4 Pós-graduação

3.5 Mestrado

3.6 Doutorado

Especificar as áreas das habilitações:

4. Tempo de experiência profissional até a data da entrevista 2011/2012.

(Dia: _____)

Menos de 5 anos 5 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos

21 a 25 anos 26 a 30 anos Mais de 30 anos

5. Função na escola: _____

6. Telefone e e-mail para contato: _____

Dados pessoais/profissionais - Pais/encarregados da educação

1. Sexo: Masculino Feminino

2. Idade: _____anos

3. Grau de escolaridade:

- Ensino Básico:

1.º Ciclo

2.º Ciclo

3.º Ciclo

- Ensino secundário:

- Ensino pós-secundário não superior:

- Ensino superior:

Especificar o Curso: _____

4. Profissão: _____

5. Nome do(a) filho(a): _____

Idade: _____

6. Ano escolar: _____

7. Telefone e *e-mail* para contato: _____

Anexo J - Protocolo de aprovação das entrevistas transcritas, autorização do tratamento e publicação dos dados



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Doutoramento em Estudos da Criança

Especialidade em Educação Especial

AUTORIZAÇÃO

Declaro que aprovo o texto e autorizo o tratamento e publicação dos dados referentes à entrevista concedida a Prof^a. Andréa Tonini no âmbito do seu doutoramento em Estudos da Criança, especialidade em Educação Especial.

Data: _____

Nome completo: _____

Assinatura: _____

PS: Solicito, se possível, uma rubrica em cada página após a leitura do texto.

Atenciosamente,

Prof^a. Andréa Tonini