

TRAJETÓRIAS DA INVESTIGAÇÃO E DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**COORDENAÇÃO |
CLARISSE NUNES, ISABEL MADUREIRA
E TERESA LEITE**

**ANO | YEAR
2026.**

**CI
ED.**

Título | *Trajétórias da Investigação e da Formação em Educação Especial*

Coordenação | Clarisse Nunes, Isabel Madureira e Teresa Leite

Capa e Paginação | Cassandra Silva e Susana Torres, ESELx

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa
março de 2026

ISBN 978-989-8912-31-2



ÍNDICE

INTRODUÇÃO Clarisse Nunes, Isabel Madureira e Teresa Leite	4
CAPÍTULO I - MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESE DE LISBOA: ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES REALIZADAS ENTRE 2012 E 2023 Isabel Madureira, Teresa Leite e Clarisse Nunes	6
CAPÍTULO II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL – PERSPETIVA HISTÓRICA Teresa Leite	20
CAPÍTULO III - HISTÓRIAS MULTISSENSORIAIS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA Clarisse Nunes	42
CAPÍTULO IV - A COMPREENSÃO LEITORA NA PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E O SEU IMPACTO EM ALUNOS DOS 2.º E 3.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO Anabela Ribeiro e Isabel Madureira	74
CAPÍTULO V - DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA PROFISSIONALIDADE ESPECÍFICA Joana Campos, Bianor Valente e Teresa Leite	122
CAPÍTULO VI - ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES: A INTERVENÇÃO DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO ESCOLAR Alexandra Frias	154

INTRODUÇÃO

Clarisse Nunes

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa / CI&DEI / CIED

Isabel Madureira

Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa

Teresa Leite

Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais do Instituto Politécnico de Lisboa

A implementação e o desenvolvimento da Educação Inclusiva convocam, inevitavelmente, uma reflexão sobre os pilares que a sustentam: a produção de conhecimento científico e a qualificação profissional dos seus agentes. O presente e-book, intitulado "Trajetórias de Investigação e Formação em Educação Especial", constitui-se como um contributo analítico e reflexivo sobre a evolução destes domínios em Portugal, ancorando-se, em grande medida, no património académico produzido na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial.

Historicamente, a Educação Especial em Portugal foi marcada por modelos de intervenção de cariz clínico e segregador. A transição para o atual paradigma da inclusão – consolidado por normativos como o Decreto-Lei n.º 54/2018 – exige mais do que uma mera alteração do léxico legislativo; requer uma profunda reconfiguração da prática docente. Nesse processo, a formação de professores para a inclusão não é um mero requisito administrativo, mas o motor essencial para a operacionalização do direito à educação para todas as crianças e jovens. Esta formação inclui não apenas a preparação inicial de todos os professores para atuarem em contextos inclusivos, mas também a formação de docentes de Educação Especial, capacitando-os quer para a intervenção direta e especializada com alunos, quer para o apoio ao desenvolvimento e à flexibilidade do currículo, a consultoria, a colaboração com os restantes professores e o apoio aos órgãos de gestão da escola.

Este e-book decorre da necessidade de compreender como se têm transformado os discursos, as práticas e os dispositivos formativos que

sustentam a Educação Especial. Ao longo das últimas décadas, a investigação académica tem desempenhado um papel determinante na redefinição de conceitos e na consolidação de abordagens centradas na participação, na aprendizagem e no reconhecimento das particularidades de cada aluno/a. Paralelamente, a formação de professores tem sido um eixo estruturante para a concretização das políticas inclusivas, assumindo-se como espaço privilegiado de construção de saberes profissionais, de desenvolvimento de competências especializadas e de reflexão crítica sobre a ação educativa. Revisitar estes percursos, analisá-los e problematizá-los constitui o objetivo destes textos.

O e-book organiza-se de forma a percorrer as diferentes dimensões que configuram a Educação Especial contemporânea:

- **Análise da Produção Científica (Capítulo I):** Examina a evolução conceptual e metodológica da Educação Especial evidenciada nas dissertações de mestrado da ESELx (2012-2023), revelando a transição de um foco centrado na deficiência para uma abordagem às barreiras à aprendizagem e à mudança organizacional.
- **Evolução Histórica e Institucional (Capítulo II):** Traça a genealogia da formação de professores de Educação Especial no nosso país, situando-a no quadro das políticas educativas nacionais e da sua progressiva integração no sistema formativo superior.
- **Inovação Pedagógica e Estudos de Caso (Capítulos III e IV):** Apresenta evidências empíricas sobre a eficácia de estratégias como as Histórias Multissensoriais e analisa os desafios da literacia em alunos/as com perturbação do espectro do autismo, reforçando a necessidade de uma pedagogia diferenciada.
- **Identidade e Prática Profissional (Capítulos V e VI):** Discute a profissionalidade específica do docente de Educação Especial, explorando a tensão entre as funções transversais e o conhecimento especializado, culminando no testemunho direto da experiência de uma docente de Educação Especial em contexto escolar regular.

Em conjunto, os seis capítulos oferecem uma visão abrangente e atualizada da evolução da Educação Especial em Portugal, articulando investigação, formação, políticas e práticas. A obra dirige-se a investigadores, docentes, estudantes e profissionais da área, convidando-os a revisitar percursos, interrogar evidências e projetar novas possibilidades para uma educação mais justa, inclusiva e comprometida com os direitos de todos/as os/as alunos/as.

CAPÍTULO I

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESE DE LISBOA: ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES REALIZADAS ENTRE 2012 E 2023

Isabel Madureira

Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa

Teresa Leite

Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais do Instituto Politécnico de Lisboa

Clarisse Nunes

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa / CI&DEI / CIED

Resumo

Neste capítulo analisamos as dissertações apresentadas na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) entre 2012/13 e 2022/23, procurando identificar a evolução de conceitos e de práticas na Educação Especial e Inclusiva. Para tal, apresentamos as suas principais características a nível de metodologia utilizada, tipo de estudos, participantes e contextos de recolha de dados e analisamos as palavras-chave selecionadas pelos autores das dissertações, ao longo destes anos. Os resultados mostram que as dissertações se baseiam nos princípios da Escola Inclusiva, incidindo especialmente nos alunos com problemáticas complexas e graves e/ou nos agentes educativos que os acompanham, procurando compreender as potencialidades e dificuldades destas crianças e jovens, de forma a desenvolver não só processos educativos adequados às suas características, mas também mudanças nas práticas e/ou nas organizações, visando a participação e aprendizagem dos alunos e não a sua mera colocação em sala de aula.

Introdução

O mestrado em Educação Especial (EE) na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) teve início em 2007/2008, surgindo na continuidade da formação que esta Escola vinha assegurando desde os anos 80 do séc. XX, como descrevemos no capítulo seguinte.

Considerando a evolução da Educação Especial e da Educação Inclusiva dos últimos anos, este estudo teve como objetivo conhecer a forma como esta se reflete nos conceitos e práticas presentes nas dissertações deste curso de mestrado, partindo da seguinte questão: O que revelam as dissertações dos estudantes do curso de mestrado em EE sobre a evolução de conceitos e de práticas na Educação Especial e Inclusiva?

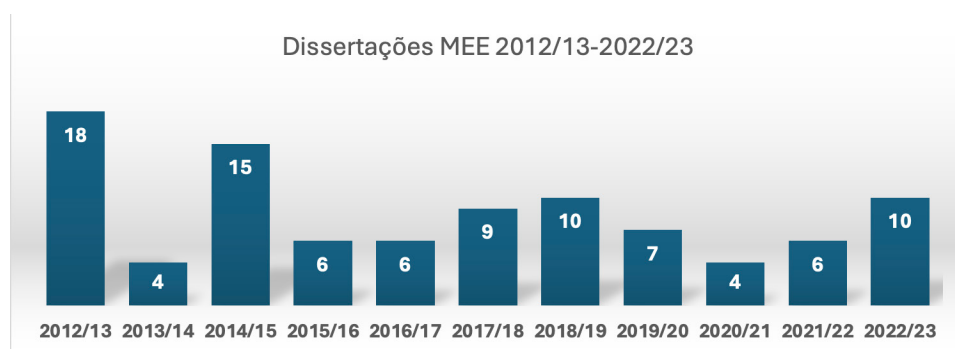
Para dar resposta a esta pergunta, optámos por uma amostra constituída por todos os estudos (n=91) que foram apresentados para obtenção do grau de mestre nesta área entre os anos letivos 2012/13 e 2022/23.

Começamos por apresentar as características gerais das dissertações em análise, incidindo na metodologia utilizada, o tipo de estudos, os participantes e os contextos de recolha de dados; procedemos em seguida à análise de conteúdo das palavras-chave selecionadas pelos autores das dissertações.

Caraterísticas gerais das dissertações

Na figura seguinte é possível verificar que existe considerável variação no número de provas realizadas em cada ano.

Figura 1
Número de dissertações realizadas no Mestrado em Educação Especial entre 2012/13 e 2022/23



A análise destes estudos mostra que a maioria segue uma metodologia qualitativa, apenas uma pequena percentagem foi realizada recorrendo a processos quantitativos, como se evidencia na figura seguinte.

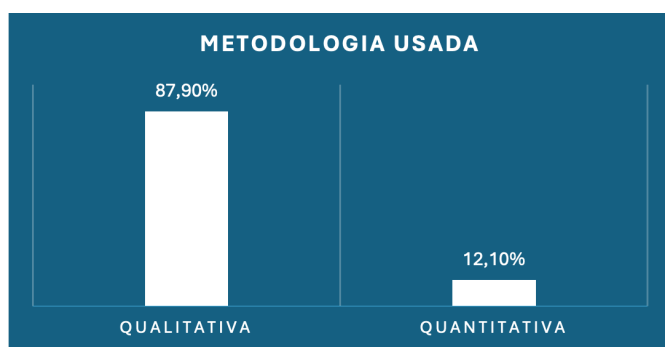


Figura 2
Metodologia usada nas dissertações entre 2012/13 e 2022/23

Na abordagem qualitativa, predominam os estudos de caso (42,8% do total das dissertações), os estudos realizados numa lógica de investigação-ação (26,3%) e os estudos exploratórios realizados através de entrevistas (17,5%). Em menor número, nos estudos quantitativos assinalam-se os inquéritos por questionário (4,3% do total das dissertações), os estudos *quasi-experimentais* (2,2%) e os estudos de sujeito único (2,2%). Na figura seguinte apresentam-se os diferentes tipos de estudo em valores absolutos.

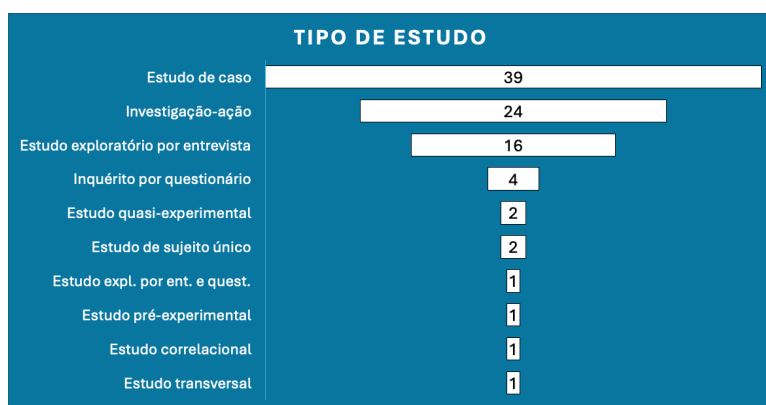


Figura 3
Tipo de estudo realizado nas dissertações entre 2012/13 e 2022/23

Sendo a maior parte das dissertações constituídas por estudos de caso e processos de investigação-ação, os participantes em cada um dos estudos são heterogéneos, de forma a tornar possível a triangulação de dados e de técnicas. Assim, salientam-se os estudos que incidem sobre:

- Docentes¹ do Ensino Regular (PER) e alunos com necessidades educativas especiais (NEE) – 9,8%;
- Docentes do Ensino Regular, alunos² com NEE e alunos com desenvolvimento típico – 7,6%;

¹ Esta designação inclui Educadores de Infância, Professores dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Professores do Ensino Secundário.

² Esta designação inclui crianças da Educação Pré-escolar, alunos do Ensino Básico e Secundário e jovens em processo de transição para a vida ativa (TVA).

- Docentes de Educação Especial (DEE) e alunos com NEE – 5,5%;
- Docentes de Educação Especial, Docentes do Ensino Regular e alunos com NEE – 5,5%;
- Alunos com NEE e alunos com desenvolvimento típico – 5,5%.

Relativamente aos alunos que constituíram objeto de estudo, importa referir que estes manifestavam características funcionais distintas, sendo que a maioria (61%) se enquadrava explicitamente na área de especialização “Problemas de cognição e multideficiência”. Alguns estudos, porém, não especificam características, recorrendo a uma designação abrangente.

Na sua maior parte, os estudos são realizados através de entrevistas aos docentes e observações de alunos e de práticas, sendo os resultados destas técnicas complementados através de pesquisa e análise documental, a qual incide, maioritariamente, sobre os Projetos Educativos das Escolas e sobre os documentos relativos às medidas de apoio à inclusão, nomeadamente, Relatórios Técnico-Pedagógicos.

Nas restantes dissertações, há múltiplas e diversificadas combinações de participantes, incluindo, além dos professores, outros profissionais: Assistentes Operacionais, Técnicos de Saúde (sobretudo Terapeutas da Fala), Bibliotecários, Mediadores Artísticos, Monitores de Oficinas (presentes em 19,7% das dissertações). O recurso a estes profissionais como fonte de informação revela não apenas a necessidade de conhecer outras perspetivas sobre estes alunos, mas também a exploração de contextos que possam constituir-se como novas oportunidades de desenvolvimento e socialização.

As famílias (geralmente representadas pelas mães), estão presentes em 24,1% das dissertações. É de salientar que os estudos incluem famílias de crianças e jovens de todas as idades, abrangendo faixas etárias que vão desde as crianças em creche aos jovens em processo de transição para a vida ativa.

Nas dissertações mais recentes (pós DL nº 54/2018), assinala-se ainda a recolha de dados junto de Diretores de Agrupamentos de Escolas, Coordenadores de Órgãos Intermédios e elementos das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). A seleção destes participantes revela a consciencialização, pelos estudantes do curso, da importância crescente da escola, enquanto organização, no processo de inclusão, e o progressivo abandono da ideia de que os alunos com NEE eram da exclusiva responsabilidade do professor de Educação Especial.

Por sua vez, os estudos que incidem sobre alunos com NEE em simultâneo com alunos com desenvolvimento típico são realizados, sobretudo, através de observações diretas em sala de aula ou espaços exteriores, surgindo também alguns que recorrem a testes

estandardizados e/ou adaptados visando avaliar o nível de desenvolvimento e aprendizagem em diferentes áreas.

Os docentes de Educação Especial surgem em 38,4% dos estudos. No entanto, parece-nos de assinalar a importância que nestes estudos é dada aos docentes de Educação Regular, presentes em quase metade das dissertações (49,5%). É de salientar ainda que a combinação de participantes que surge com maior frequência abrange os professores do Ensino Regular e os alunos com necessidades específicas. Estes dados indicam uma efetiva orientação para o desenvolvimento de uma escola inclusiva e a consciencialização, pelos estudantes do curso, do papel dos docentes de Educação Regular neste processo.

A maioria das dissertações e dos projetos de investigação foi realizada em contextos educativos, representando 86,8% dos contextos estudados. De sublinhar que em 6,6% dos estudos não fica claro quais foram os contextos investigados. Ainda que represente uma pequena percentagem (apenas 3,3%), salienta-se o facto de alguns estudos terem sido realizados em contextos comunitários, tais como: Museu, Biblioteca Pública e Hospital. Embora residual, entende-se ser um dado importante, na medida em que manifesta a preocupação pela inclusão de alunos com necessidades específicas para além dos contextos educativos e escolares.

Quanto à tipologia dos contextos educativos estudados, a maioria dos estudos (72,2%) envolveu estabelecimentos do ensino básico, dos 1º, 2º e 3º ciclos, registando uma maior expressão particularmente nos 1º e 2º ciclos (55,7%), seguindo-se os contextos da educação de infância (22,8%).

Os estudos realizados em estabelecimentos de ensino secundário foram residuais, representando apenas 2,2% dos contextos estudados. Esta circunstância pode decorrer de vários fatores, tais como: (i) a maioria dos mestrandos desenvolvia a sua atividade profissional na área da educação de infância e do ensino básico, sendo poucos os professores do Ensino Secundário a frequentar este mestrado; e (ii) os alunos com problemáticas mais graves ainda não frequentavam esse nível de ensino.

Análise das palavras-chave

A análise de conteúdo das palavras-chave referenciadas nas dissertações de mestrado e nos projetos de intervenção mostra uma ampla diversidade de dimensões, como é possível observar na figura seguinte.

Figura 4
Categorias das palavras-chave



As formas de classificação dos alunos, a identificação das áreas e dos processos de intervenção para a inclusão constituem as dimensões/ categorias mais frequentes, o que nos parece pertinente tendo em conta, por um lado, as diversas características da população a que se destina a formação e, por outro, a existência de um número significativo de dissertações e projetos de intervenção que privilegiam o estudo de caso e a investigação-ação enquanto opções metodológicas.

Tendo em conta os princípios educativos atuais, os conceitos de educação e inclusão surgem também referenciados nas palavras-chave, registando-se ainda a preocupação em identificar o tipo de participantes, os recursos pedagógicos e os contextos, embora com menor frequência.

A escassa referência a conceitos relacionados com políticas educativas e com a formação para a inclusão pode ser explicada pelo facto de o mestrado estar orientado essencialmente para o desenvolvimento de práticas educativas facilitadoras da inclusão.

Formas de classificação dos alunos

A classificação dos alunos que necessitam de apoio da Educação Especial constituiu desde sempre uma área polémica, ora equacionada como fundamental na definição da ação a desenvolver, ora entendida como desnecessária e estigmatizante, pelo impacto/efeito negativo que tal classificação pode desencadear. A necessidade de uma intervenção que envolve diversas áreas do saber (educação, psicologia e medicina, ...) com preocupações distintas face à avaliação da criança permite-nos compreender a evolução havida neste âmbito e a alternância entre processos que ora enfatizam a classificação e o diagnóstico médico/psicológico, ora procuram equacionar funda-

mentalmente as competências e eventuais dificuldades identificadas no desenvolvimento e na aprendizagem da criança/jovem. As políticas educativas que se têm vindo a desenvolver no nosso país e a diversa legislação que tem orientado a intervenção na área da Educação Especial mostram, de forma evidente, como a classificação dos alunos tem vindo a constituir uma área polémica, com implicações nos processos de intervenção privilegiados e na diversidade de conceitos utilizados para designar os problemas que afetam o desenvolvimento da criança. Compreende-se assim a elevada frequência que a categoria referente às formas de classificação dos alunos apresenta na definição das palavras-chave dos estudos realizados.

A preocupação em classificar de modo específico a problemática apresentada pela criança/jovem (48% e 23%) é sobremaneira evidente na figura seguinte, onde é visível também a menor frequência (29%) das formas de classificação abrangentes que integram conceitos como por exemplo: necessidades educativas especiais, desenvolvimento atípico ou necessidades específicas de saúde.

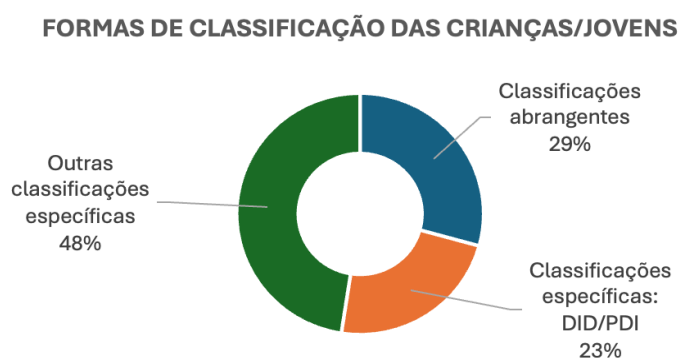


Figura 5
Formas de classificação das crianças / jovens

Legenda: DID – Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental; PDI – Perturbação do Desenvolvimento Intelectual.

No que diz respeito às classificações específicas, a análise das palavras-chave revela que é no domínio da Perturbação do Desenvolvimento Intelectual que encontramos uma maior diversidade de conceitos para designar de forma mais global ou mais específica esta perturbação. Síndrome de *Down*, deficiência mental, deficiência intelectual, Síndrome de X Frágil, dificuldade intelectual e desenvolvimento, Síndrome de *Charge*... constituem alguns exemplos dos conceitos usados, os quais são, entre outros aspetos, reveladores da evolução havida em termos do conhecimento científico sobre as diversas perturbações que afetam o desenvolvimento cognitivo.

Para além destas, como se pode constatar na figura anterior, a análise

das palavras-chave revela a existência com uma frequência significativa de outras classificações específicas, onde encontramos com particular relevo a referência à Multideficiência, à Paralisia Cerebral e ao Atraso Global de Desenvolvimento.

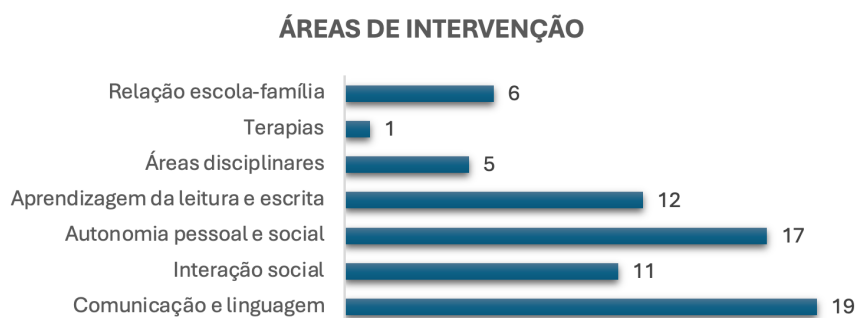
Problemáticas de natureza menos severa, como por exemplo as Dificuldades de Aprendizagem, os Problemas de Comportamento e a Surdez, entre outras, são referenciadas nas palavras-chave apenas uma vez; esta menor frequência está necessariamente associada ao facto de o Curso de Mestrado em análise ser direccionado para os problemas de cognição e multideficiência.

Áreas de intervenção

As áreas de intervenção constituem a segunda categoria com maior frequência na análise das palavras-chave, revelando de novo a importância atribuída pelos mestrandos à necessidade de intervir junto dos alunos, desenvolvendo assim competências que, para estes, são fundamentais em termos de participação na sociedade e inclusão.

Como se pode observar na figura seguinte, comunicação e linguagem, autonomia pessoal e social, aprendizagem da leitura e da escrita e interação social constituem as áreas de intervenção com maior relevo/frequência, o que à partida se revela pertinente e prioritário, perante as singularidades e necessidades dos alunos em estudo.

Figura 6
Áreas de intervenção



Apesar desta evidente preocupação com a inclusão social e com o desenvolvimento da autonomia dos alunos, as áreas de intervenção no âmbito da relação escola-família, de determinadas áreas disciplinares e das terapias apresentam uma frequência inferior.

A intervenção para a inclusão constitui a terceira categoria com maior frequência na análise das palavras-chave. Como se pode verificar na figura seguinte, as palavras-chave mais frequentes referem-se

às práticas inclusivas de desenvolvimento curricular (n=19 - 28%), às estratégias de ensino e aprendizagem (n=16 - 24%) e ao tipo de atividades implementadas (n=15 - 22%). Surgem ainda, embora com menor frequência, palavras-chave relacionadas com modelos de intervenção e práticas educativas/pedagógicas (n=9 - 13%).

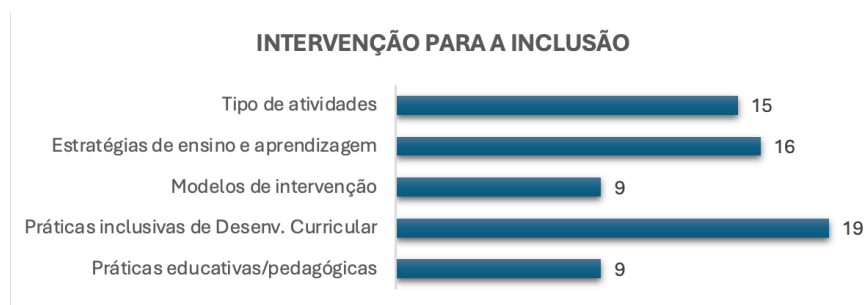


Figura 7
Intervenção para a inclusão

No que diz respeito às *Práticas inclusivas de desenvolvimento curricular* (28%), as palavras-chave mais frequentes integram conceitos relevantes em termos de intervenção, entre os quais são de destacar: as adequações/adaptações curriculares, a diferenciação curricular, a diferenciação pedagógica, o Programa Educativo Individual e o Currículo Funcional.

Relativamente às *Estratégias de ensino e de aprendizagem* (24%), verificamos que algumas das palavras-chave não explicitam o tipo de estratégias usadas. No entanto, tal explicitação acontece noutros estudos, surgindo assim referências à aprendizagem cooperativa, à organização de rotinas, à aprendizagem com pares e à utilização de medidas punitivas, corretivas e de prevenção.

Importa ainda sublinhar que, quanto ao *Tipo de atividades* (22%) privilegiadas nos estudos, a realização de brincadeiras, de jogos e da hora do conto constituem as palavras-chave com particular relevo.

Como antes se assinalou, a referência a *Modelos de intervenção* nas palavras-chave é pouco frequente (13%), integrando entre outros, o Programa de Economia de Reforço, o Modelo Relacional *Touchpoints*, o Desenho Universal para a Aprendizagem e a Planificação Centrada na Pessoa. É interessante perceber que o Programa de Economia de Esforço e a Planificação Centrada na Pessoa constituem modelos de intervenção desenvolvidos sobretudo para responder a necessidades específicas de determinadas populações, como é o caso das crianças e jovens com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e com Problemas Graves de Comportamento. Já o Modelo Relacional *Touchpoints* e o Desenho Universal para a Aprendizagem são perspetivas de intervenção de natureza mais genérica, que se destinam a todas as crianças e jovens.

Na *Intervenção para a inclusão*, encontramos ainda outra categoria de palavras-chave referente às práticas educativas/pedagógicas (13%) na qual é possível perceber uma diversificada e imprecisa utilização do conceito de Práticas, a saber: práticas de intervenção, práticas educativas, práticas pedagógicas, práticas de inclusão, pedagogia inclusiva e respostas educativas.

Em síntese, julgamos poder concluir que em termos de Intervenção para a inclusão, a análise das palavras-chave revela a preocupação de desenvolver estudos que possibilitem a mudança de práticas pedagógicas e a implementação de modelos que assegurem a participação e a aprendizagem dos alunos, para o que contribui a realização de projetos de investigação-ação e de estudos de caso.

Educação e Inclusão

Nesta categoria, as palavras-chave mais frequentes integram os *Princípios Educativos* (n=16 - 50%) e os *Indicadores de Inclusão* (n= 14 - 44%), sendo evidente a menor importância atribuída aos *Normativos para a Inclusão* (n=2 - 6%), como se evidencia na figura seguinte.

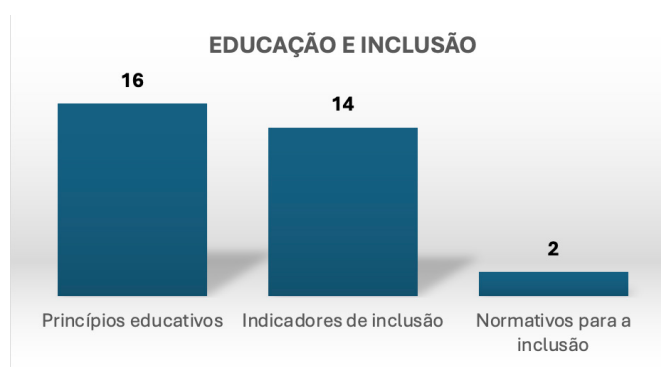


Figura 8
Educação e Inclusão

Garantir o direito à Educação, promover a Educação inclusiva, a Inclusão, a Inclusão Escolar e Social, construir uma Escola inclusiva, que assegure a diversidade, a acessibilidade e a motivação de todos os alunos constituem os princípios que surgem referenciados nas palavras-chave (50%).

Por sua vez, o envolvimento, a participação, a aprendizagem e o sucesso do aluno constituem indicadores de inclusão relevantes (44%) nas palavras-chave. Como é possível verificar na figura anterior, as palavras-chave referentes aos normativos para a inclusão são apenas duas: o Decreto-Lei nº 54/2018 e as Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, nele definidas.

Contextos

Os contextos onde se realizaram as pesquisas foram também referenciados nas palavras-chave, como se pode verificar na figura seguinte, sendo evidente a maior frequência dos contextos educativos (n=16 - 80%) face aos contextos comunitários (n=3 - 15%) e situacionais (n=1 - 5%).

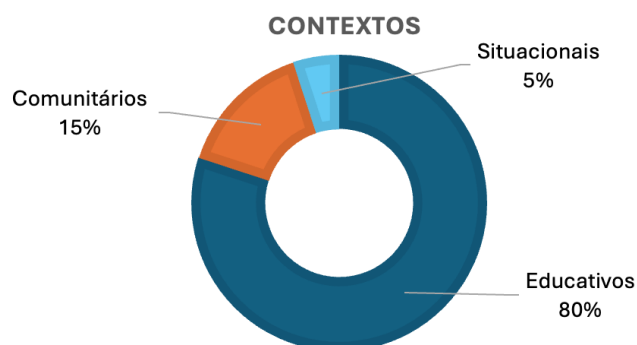


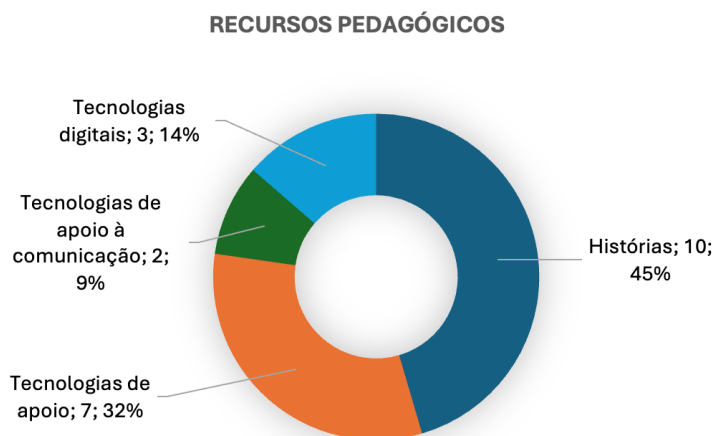
Figura 9
Contextos

No que diz respeito aos contextos educativos é de assinalar a maior referência à Educação Pré-Escolar, à Creche, à Intervenção Precoce e aos Centros de Apoio à Aprendizagem. São ainda identificados outros contextos que, embora com uma frequência menor, integram o 1.º Ciclo do Ensino Básico, os Cursos de Educação e Formação, o Ensino Secundário e o Ensino Superior.

Por sua vez, o museu da criança e a biblioteca escolar constituem exemplos de contextos comunitários também referidos nas palavras-chave.

A análise das palavras-chave revela também que a utilização de determinados recursos pedagógicos constitui uma ferramenta fundamental e indispensável na intervenção a desenvolver junto dos alunos de modo a promover e facilitar a sua participação e inclusão. Como evidencia a figura seguinte as histórias multissensoriais, sociais e adaptadas (n=10 - 45%) e as tecnologias de apoio (n=7 - 32%) constituem os recursos mais referenciados, sendo ainda de destacar as tecnologias digitais (IPad e Smartphone) (n=3 - 14%) e as tecnologias de apoio à comunicação (n=2 - 9%), como por exemplo os símbolos tangíveis.

Figura 10
Recursos pedagógicos

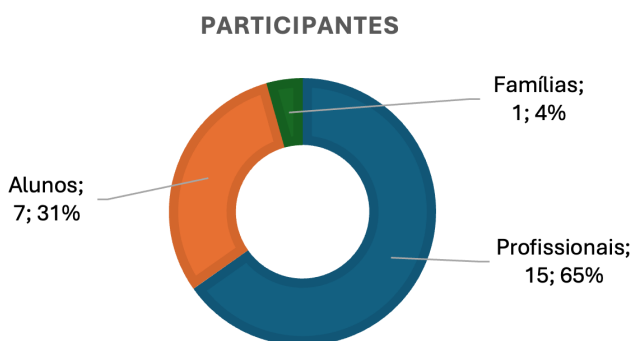


Este tipo de recursos pedagógicos revela-se particularmente necessário e pertinente face a alunos que apresentam problemas de cognição ou multideficiência, uma vez que possibilitam ir ao encontro das suas características e necessidades em termos de comunicação, participação, autonomia pessoal e inclusão social.

Participantes

As palavras-chave integram também a referência a sujeitos que participaram nas investigações realizadas. Como decorre da figura que se segue, os estudos realizados privilegiaram a participação de diversos profissionais (n=15 - 65%), sendo significativamente menor a participação dos alunos (n=7 - 31%) e das Famílias (n=1 - 4%).

Figura 11
Participantes



Os profissionais que participaram nas investigações e que surgem referenciados nas palavras-chave são fundamentalmente: Educadores de Infância (n=3), Professores (n=3), Professores de Ensino Regular (n=2) e Professores de Educação Especial (n=2). É ainda referida a participação de uma Equipa Multidisciplinar (n=2), de um Auxiliar de Ação Educativa (n=1), de um Profissional de Saúde (n=1) e de um Encenador (n=1).

A participação dos alunos também é referida nas palavras-chave integrando crianças (n=4), jovens (n=1), adolescentes (n=1) e pares (n=1). Parece, pois, que o atual interesse em procurar dar voz às crianças nas pesquisas que se realizam teve ainda, no período em análise, um escasso impacto nas investigações analisadas.

Importa também referir que as concepções e atitudes dos agentes educativos (professores e famílias – n=12), as orientações em termos de política educativa para o sistema educativo geral e para a educação especial (n=7), as representações sobre o papel dos docentes e dos alunos e a formação para a inclusão (n=5, cada) constituem categorias que integram palavras-chave que, apesar de terem uma frequência absoluta pouco expressiva, evidenciam a preocupação e a importância de investigar e compreender outras dimensões envolvidas na construção de uma educação e de uma escola inclusiva.

Considerações finais

Procurando dar resposta à questão de partida: O que revelam as dissertações dos estudantes do curso de mestrado em EE sobre a evolução de conceitos e de práticas na Educação Especial e Inclusiva é possível concluir que os estudos realizados:

- Procuram identificar e responder de forma compreensiva as dificuldades dos alunos em termos do seu desenvolvimento, aprendizagem e inclusão;
- Evidenciam a aposta nos princípios educativos pelos quais se rege a educação atualmente, como a defesa de uma escola inclusiva, assegurando o desenvolvimento, a participação e a aprendizagem de todos;
- Revelam que, apesar da defesa da inclusão, as classificações de natureza médica e psicológica não são abandonadas, uma vez que poderão ajudar quer a compreender as dificuldades manifestadas pelas crianças e jovens, quer a perspetivar processos de intervenção adequados e pertinentes, face às suas características individuais. Neste sentido, a opção por conceitos mais genéricos para designar as características específicas de cada criança e jovem pode dificultar a definição de medidas educativas eficazes que respondam às suas necessidades em termos de desenvolvimento, aprendizagem e inclusão social.
- Incidem nos processos de intervenção para a mudança das práticas e da organização dos contextos. A partir do conhecimento da realidade procuram equacionar processos de mudança ao nível da aprendizagem da criança / jovem; dos contextos escolares e, de certa forma, promover os processos de inclusão.

- Optam por realizar maioritariamente estudos de caso e projetos de Investigação-ação, evidenciando a compreensão efetiva da singularidade e especificidade das problemáticas estudadas, não tendo como principal preocupação a generalização de resultados, mas sobretudo a sua transferibilidade perante contextos semelhantes.
- Assinalam a necessidade de formar professores capazes de responder às necessidades de crianças e jovens com multideficiência ou problemas de cognição, implica compreender, aceitar e intervir junto de um conjunto diverso de profissionais, com os quais importa cooperar e saber trabalhar em parceria, de modo a assegurar uma resposta conjunta eficaz. Os estudos em análise mostram o envolvimento de diferentes atores educativos, que participam de forma direta e indireta na educação destas crianças e jovens.
- Envolvem múltiplas e diversificadas combinações de participantes, incluindo, além dos professores, outros profissionais: Assistentes Operacionais, Técnicos de Saúde (sobretudo Terapeutas da Fala), revelando a necessidade de constituição de equipas com profissionais de diversas áreas de intervenção e indiciando a natureza multidimensional do apoio aos alunos com necessidades de saúde específicas.
- Mostram interesse em estudar alunos que colocam diversos desafios ao processo de ensino e aprendizagem nos contextos regulares de educação e ensino, revelando a necessidade de observar e compreender os seus comportamentos e atitudes.
- Elegem investigar, de forma mais consistente, temas relacionados com as tecnologias de apoio, as histórias multissenso-riais, a relação escola-família, as práticas pedagógicas para a inclusão, as adaptações curriculares e o recurso às expressões artísticas para a inclusão/participação.

Em termos gerais, as dissertações revelam que, face às necessidades singulares das crianças e jovens com problemáticas complexas e graves, é necessário refletir e planear as formas mais adequadas de promover a sua inclusão e a sua aprendizagem em contextos educativos regulares. Com efeito, o direito à inclusão destas crianças e jovens implica uma educação de qualidade nos mesmos contextos educativos que os seus pares, mas atendendo e respondendo às suas necessidades específicas. Para tanto, precisamos de formar profissionais com competências também elas específicas, capazes de encontrar soluções adequadas a crianças e jovens com necessidades mais complexas.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL – PERSPETIVA HISTÓRICA

Teresa Leite

Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais do Instituto Politécnico de Lisboa

Resumo

A formação de professores em Educação Especial é um campo da formação de professores com características próprias, mas para onde confluem os conhecimentos que se vão desenvolvendo não apenas nessa área do conhecimento, mas também na área da Educação Especial. Neste capítulo abordamos as diferentes fases da sua evolução em Portugal, configurando um percurso que tem o seu começo em iniciativas dispersas e avulsas, ligadas a entidades com responsabilidades no campo da Educação Especial, para depois ser progressivamente integrado no sistema formativo.

Introdução

A Formação de Professores em Educação Especial (EE) está inevitavelmente interligada com o atendimento às crianças e jovens com problemáticas graves e, embora com algum desfase temporal, tem características semelhantes em diversos países ocidentais (Bairrão et al., 1998). Em termos históricos, geralmente organiza-se esse atendimento em três fases: a primeira, de cariz totalmente asilar (séc. XVII e XVIII); a segunda, marcada pela preocupação assistencial, mas já com algumas iniciativas educativas em instituições para crianças e jovens com deficiência sensorial, no final do séc. XVIII e durante o séc. XIX, e para «*deficientes mentais*» já no final desse século; e a terceira, já durante séc. XX.

Circunscrevendo-nos ao séc. XX, século caracterizado pelo início e progressivo alargamento da escolaridade obrigatória, é possível estabelecer também diferentes fases, as quais se sucederam umas às outras de forma muito mais rápida do que nos séculos anteriores, percorrendo o caminho que vai da segregação à integração e desta à inclusão.

A primeira fase é dominada ainda pela educação segregada, que abrange os centros ou escolas especiais vocacionadas para diferentes categorias de deficiências, com programas e técnicas diferenciadas e forte influência clínica (médica e psicológica) predominantes nas primeiras décadas e, mais tarde, as classes especiais anexas às escolas públicas, criadas já em meados do século (Batista, 1993).

A segunda fase pode ser situada nas décadas de 60 a 80, com a difusão do conceito de normalização, a defesa do “meio o menos restritivo possível” para as crianças com deficiência (que deu origem aos modelos de integração “em cascata”, i.e., com diferentes níveis de integração nos contextos regulares de ensino) e a emergência e difusão do conceito de necessidades educativas especiais (Warnock Report, 1978) que descentra a atenção do défice do aluno, focando-se antes na necessidade de meios para acesso ao currículo e abrange todos os alunos que, durante algum momento do percurso escolar, apresentam problemas (Batista, 1993; Madureira & Leite, 2003).

Já no final do século, é possível considerar uma terceira fase, marcada pelo conceito de inclusão e a orientação para o desenvolvimento da Escola Inclusiva, difundido a partir de 1994 pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Nesta declaração sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais acentua-se o papel das escolas regulares no combate à discriminação e na criação de uma sociedade inclusiva (Madureira & Leite, 2003).

Também na formação de professores de EE é possível distinguir diferentes fases, que seguem de perto as anteriores. Nos EUA, Brownell

et al. (2010) distinguem a fase categorial, a fase não categorial e a fase integrada, cada uma delas marcada pelos contextos políticos, pelos resultados da investigação e pelas crenças sobre a qualidade do ensino e dos professores.

Durante a primeira fase, que pode ser situada nas décadas de 50 e 60 do séc. XX, os professores eram preparados para trabalhar com alunos com deficiências específicas e os programas de formação eram largamente influenciados pela medicina e pela psicologia, numa perspetiva de remediação da incapacidade. Nesta perspetiva, a formação assentava no conhecimento de cada deficiência específica, incluindo avaliação diagnóstica e prescrição da intervenção adequada, processo fundado, em grande parte, na corrente behaviorista então prevalecente. Os resultados da investigação levada a efeito na década de 70, porém, demonstraram que muitos dos testes usados para avaliação diagnóstica careciam de fiabilidade e que as abordagens de ensino prescritivo não melhoravam a aprendizagem dos alunos. Em simultâneo, nestas décadas ocorrem movimentos sociais e políticos contra a segregação desta população, defendendo o seu direito a oportunidades educativas iguais às das outras crianças (Brownell et al., 2010).

Na segunda fase, que estes autores designam por não categorial e pode ser situada nos anos 70 e 80 do séc. XX, considera-se que existe já um conjunto de conhecimentos sobre as deficiências e um repertório de estratégias de ensino nesta área que permitem a criação, nas escolas públicas, de estruturas de apoio não categoriais ou transcategoriais e, conseqüentemente, de programas de formação delineados nessa base. Abandonando o modelo “diagnóstico-prescrição”, característico da fase anterior, desenvolvem-se modelos baseados nas formas de acesso ao currículo, usando a observação para ajustar a intervenção. Na formação de professores, estes modelos foram trabalhados essencialmente através de programas elaborados com base em competências.

A terceira fase, que Brownell et al. (2010) caracterizam como integrada e cujo começo situam na década de 90, decorre não apenas da constatação que muitas das crianças integradas em contextos regulares de ensino não têm sucesso escolar, mas também da preocupação em distinguir os papéis e as responsabilidades do professor de EE e do professor no ensino regular na intervenção com estes alunos. Os programas de formação são reformulados de modo a preparar melhor os docentes para a inclusão e para a colaboração entre professores e, no caso dos professores de EE, desenvolvendo também competências de consultoria. A colaboração passa, então, a ser um elemento-chave da formação de professores em geral e da formação de professores de EE em particular.

Por último, os autores traçam um caminho de melhoria para a qualidade da formação de professores em EE, antecipando uma quarta fase

(Brownell et al., 2010).

Portugal segue de perto, mas com algum desfasamento temporal, o percurso da Educação Especial e da Formação de Professores nesta área experimentado por outros países ocidentais. Um estudo levado a efeito em 1984 identifica também três fases na Educação Especial: na primeira (segunda metade do séc. XIX, início do séc. XX), assiste-se à criação, geralmente de iniciativa privada, de instituições para crianças e jovens com deficiências sensoriais; na segunda fase surgem iniciativas públicas com a chancela da Assistência Social, tendo sido criados Centros de Educação Especial; e só numa terceira fase se dá a intervenção do Ministério da Educação, criando a Divisão de Ensino Especial do Ensino Básico e a do Secundário (Bairrão et al., 1998).

Assim, em 1975/76 surgem as Equipas de Educação Especial, com a função de apoiar os alunos (inicialmente apenas com deficiências sensoriais e motoras, mais tarde com deficiência intelectual) integrados em escolas do ensino regular. Em funcionamento desde essa data, estas Equipas só vieram a ter reconhecimento legal em 1988 (Despacho Conjunto 36/1988). Paralelamente a estas Equipas são criados, ainda na década de 70, os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem, com funções de apoio essencialmente aos professores. Em 1988, estes serviços vieram a ser integrados nas Equipas de Educação Especial (Bairrão et al., 1998).

Após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de outubro), o sistema educativo foi assimilando progressivamente a Educação Especial, primeiro como subsistema de apoio à integração de alunos com NEE (Decreto-lei 319/91) e depois como elemento essencial para o desenvolvimento da Escola Inclusiva (Decretos-lei 3/2008 e 54/2018).

A esta evolução das políticas públicas de educação corresponde uma mudança nos quadros conceptuais teóricos e na perceção social sobre os direitos das minorias que influencia também a formação especializada de professores em EE, sendo possível distinguir três grandes fases:

- a primeira, que abrange os anos de 1942 a 1985, caracteriza-se pela criação e desenvolvimento de cursos de formação funcionando em instituições de cariz assistencial ou ligadas ao sistema educativo, mas não integradas no sistema de formação propriamente dito, atribuindo diplomas de habilitação profissional;
- a segunda, que vai de 1986 a 2007, fica marcada pela progressiva inserção da formação especializada em EE no sistema formativo, designadamente pela integração no ensino superior e pela possibilidade de obter em simultâneo um diploma de especialização e, em alguns casos, o grau de licenciatura.

- a terceira, a partir de 2007, é determinada pela criação do espaço europeu do ensino superior, inserindo-se a formação especializada nas novas orientações para este nível de ensino.

Nos pontos seguintes procuraremos caracterizar mais detalhadamente cada uma destas fases.

1ª fase: Formação em EE - uma formação marginal (1942-1985)

Tal como na criação das instituições de atendimento às crianças e jovens com diferenças significativas, os primeiros cursos de Formação de Professores (FP) para a EE formavam docentes para a educação de alunos surdos e cegos. Em 1913, o então diretor da Casa Pia, António Aurélio da Costa Ferreira, criou o primeiro curso para professores de surdos da instituição que dirigia (Martins, 1986; Ferreira, 2023).

Foi precisamente o nome de António Aurélio da Costa Ferreira que foi dado ao Instituto criado em 1929, resultante da reorganização do Instituto Médico Pedagógico, anexo à Casa Pia de Lisboa, após a sua transferência para o Ministério da Instrução Pública. Para além das valências como centro educativo e orientador das classes especiais anexas às escolas, ao Instituto era atribuída ainda a função de preparação dos docentes (Santos, 2015; Ferreira, 2023).

Face à necessidade de formar professores especializados para essas classes, em 1930 é criado um curso específico que, sendo da responsabilidade da Escola Normal Primária de Lisboa, funcionava no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF). O curso de um ano tinha duas grandes componentes: uma de cariz médico-pedagógico e outra de natureza pedagógica e incluía formação prática, levada a efeito nas classes especiais (Santos, 2015).

O Instituto fecha para obras em 1935 e só reabre em 1941, reafirmando-se a sua vocação para a formação de professores de “anormais”. A partir dessa data são quatro as entidades que formam professores nesta área, como a tabela seguinte mostra.

Tabela 1

Número de cursos de formação por Instituição até 1985

Instituição	Período e Designação do curso	Nº de cursos
Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF)	• 1942/42 a 1962/63 – Curso de Preparação de Professores de Ensino de Anormais • 1963/64 a 1974/75 – Curso de Especialização de Professores de Crianças Inadaptadas • 1976 a 1979 - Curso de Especialização para Profissionais de Educação • 1979 a 1985 – Curso de Formação de Professores de Ensino Especial	53
Casa Pia de Lisboa	• 1952/53 a 1962/63 - Curso de Especialização de Professores para o ensino de <i>Surdos-Mudos</i> • 1982/83 a 1983/84 - Curso de Especialização de Professores para Educadores de Crianças <i>Deficientes Auditivas</i>	4
Direção Geral de Assistência	• 1966/67 a 1967/68; 1970/72 a 1972/74 - Curso de Especialização de professores e Educadores de Crianças Deficientes Visuais • 1966/67 a 1967/68; 1969/71 a 1973/75 - Curso de Especialização de professores e Educadores de <i>Crianças Deficientes Auditivas</i>	10
Direção Geral do Ensino Básico	• 1973 a 1975 - Curso de Especialização no Ensino de Crianças <i>Deficientes Visuais, Auditivas e Motoras</i>	1
Direção Geral do Ensino Secundário	• 1974 a 1976 - Curso de Especialização para professores de <i>Deficientes Visuais</i>	1

Fonte: Sim-Sim (1985)

Como se pode verificar na tabela anterior, o IAACF é a instituição que, neste âmbito, desenvolve mais formação e durante mais tempo. A análise da evolução das designações do curso espelha, de algum modo, a evolução social, educativa, científica e política durante a segunda metade do séc. XX. É de realçar que a especialidade que mais altera a designação é a do domínio cognitivo: anormais, crianças inadaptadas, dificuldades de aprendizagem, funcionamento intelectual deficitário. Como vimos anteriormente, nesta especialidade a alteração de designações continuará até aos nossos dias. Em grande medida, esta constatação é um argumento na defesa da extinção das classificações com base na deficiência, uma vez que a evolução científica tem vindo a mostrar a sua constante desadequação (Madureira & Leite, 2003).

Em 1942, no diploma que cria cursos do IACCF após a sua reabertura, surge um critério de acesso (ainda que não exclusivo) que se manterá até aos dias hoje: a admissão de candidatos que já sejam professores (com o Magistério Primário ou um curso superior). O diploma de especialização é condição indispensável para a docência das classes especiais (Santos, 2015). Com a designação de “Curso de Preparação de professores de Ensino de Anormais”, o curso funciona durante 21 anos (de 1942/43 a 1962/63), tendo a duração de um ano letivo, em que 120h são atribuídas à componente teórica e 180h à componente prática (Sim-Sim, 1986; Ferreira, 2023).

Na década de 50, a Casa Pia leciona três “cursos de Especialização de Professores para o ensino de Surdos-Mudos”, com a duração de dois

anos letivos (Sim-Sim, 1986).

Na década de 60, além do IAACF, também a Direção da Assistência Social promove cursos de especialização para professores de *deficientes visuais e auditivos* (Sim-Sim, 1986), suprimindo os primeiros uma óbvia carência do sistema e os últimos, eventualmente, a lacuna entretanto deixada pela Casa Pia.

Na década de 70, assiste-se a uma rápida mudança das designações dos cursos e respetivos planos de estudo no IAACF e à criação de cursos pelas Direções Gerais dos Ensinos Básico e Secundário, que coexistem com os cursos da Direção Geral da Assistência e do IAACF (Sim-Sim, 1986; Ferreira, 2023).

Ao contrário dos anos anteriores, em que a maior parte da formação era anual e incidia apenas nas problemáticas dos alunos, na década de 70 os cursos passaram a ser todos plurianuais (dois ou três anos) e a organizar-se em duas grandes componentes: o complemento/aprofundamento da formação de base em Educação (Pedagogia, Psicologia, Sociologia, entre outras) e a abordagem da área de especialização (conhecimentos de Medicina e Psicologia, métodos e técnicas de intervenção pedagógica). Por sua vez os estágios, embora com diferentes cargas horárias nos planos de estudo das diferentes instituições, passaram a ter a duração de um ano. Nalguns cursos, para além do ano estágio era ainda realizada prática pedagógica integrada em outros anos (Sim-Sim, 1986).

De acordo com esta autora, é possível concluir que, embora com planos de estudo diferentes, existem características comuns a todos estes cursos: i) a opção pela formação diferenciada com base na deficiência; ii) o foco na formação na área de especialidade, tendo ou não um tronco comum de aprofundamento em formação geral; (ii) a obrigatoriedade de realização de estágio/prática pedagógica.

Em termos gerais, esta fase corresponde ao início da formação em EE, que parece ter as mesmas características do atendimento às crianças com deficiência neste período: uma formação funcionando à margem do sistema educativo e da política pública de formação de professores, ministrada apenas na capital – uma formação que, tal como a Educação Especial, também funcionava de forma segregada...

2ª fase: Afirmção e expansão da formação em EE (1986-2007)

Podemos dizer que esta segunda fase é marcada pela emergente visibilidade social e educativa da Educação Especial. Com efeito, é nesta fase que o Sistema Educativo começa a dar relevo à Educação Especial e à formação de docentes nesta área, enquanto as iniciativas de inte-

gração e posteriormente os esforços para a implementação da inclusão tornam visível para a comunidade a existência de alunos com problemáticas acentuadas e o seu direito a frequentar e aprender na escola, bem como a estar e a brincar no espaço público. A tabela 2 mostra a formação em Educação Especial desenvolvida neste período.

Tabela 2

Cursos de Formação em EE entre 1986 e 2007

Período	Designação dos Cursos	Grau ou Tipo de curso
1986-1992	Curso de Especialização em Educação Especial	Especialização – curso médio (Lisboa e Porto)
1991-1997	Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial (CESE)	Licenciatura
1998- 2008	Curso de Formação Especializada em Educação Especial	Pós-graduação

Fonte: legislação

Em 1979, o artigo 16º do Decreto-lei 513-T/79 de 26 de dezembro (depois ratificado pela Lei 29/80 de 28 de julho), determinou que fossem lecionados nas Escolas Superiores de Educação (ESE) de Lisboa e do Porto cursos de especialização em Educação Especial, resultando o curso a ministrar na ESE de Lisboa (ESELx) da reconversão do Curso de Formação de Professores de Educação Especial até então existente no Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira. Esta escola herdou, portanto, a documentação e o espólio do IAACF (Ferreira, 2023). No entanto, a mudança de instituição e de local, bem como a própria criação e instalação da ESE levou algum tempo, pelo que o curso continuou a ocorrer no IAACF até 1986, só tendo início na ESELx em 1986/87.

Nesse ano, foi publicada a Lei de Bases (Lei 46/86 de 14 de outubro) e, três anos depois o Decreto-lei 344/89 de 11 de outubro (ordenamento jurídico da formação de professores) que determina no artigo 6º que...

a formação de docentes para a educação e ensino especial realiza-se pela frequência, com aproveitamento, de cursos de especialização vocacionados para o efeito, aos quais terão acesso educadores de infância e professores dos ensinos básicos e secundário com prática de educação ou de ensino regular ou especial.

Acrescenta ainda, no artigo 23º que “a qualificação para a docência em educação especial representa uma especialização, a que corresponde um diploma próprio”.

Este Decreto-lei definia também, no artigo 13º que o ensino su-

perior podia atribuir Diplomas de Estudos Superiores Especializados (DESE), equivalentes ao grau de licenciado para efeitos profissionais e académicos, devendo, no caso do ensino politécnico, formar um conjunto coerente com um curso de bacharelato precedente. Considerando que a maior parte dos professores de Educação Especial, em exercício à época, estavam habilitados com o grau de Bacharel, as ESE de Lisboa e Porto reformularam os seus cursos de Educação Especial de forma a integrarem a condições previstas para os Cursos de Estudos Superiores Especializados (CESE). Na sequência da abertura permitida pela Lei de Bases, a oferta de CESE em Educação Especial foi-se expandindo progressivamente a outras ESE, que não apenas Lisboa e Porto.

Exemplo dessa expansão é a criação de cursos de especialização em EE no ensino politécnico privado. Com efeito, em 1991, a Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada e a de Arcozelo e, em 1995, a de Viseu passaram a oferecer cursos nesta área, o mesmo sucedendo, em 1991, na ESE Paula Frassinetti e a ESE de Torres Novas (Santos, 2015).

No que concerne ao ensino superior público, a ESE de Coimbra inicia a formação em EE em 1993/94, bem como a ESE de Faro (integrada na Universidade do Algarve) e a Universidade do Minho. Em 1996, a ESE de Beja cria o primeiro curso de especialização em EE e, em 1997, o mesmo acontece na ESE de Castelo Branco (Santos, 2015).

Algumas instituições do ensino superior abriram ainda cursos de estudos superiores especializados em áreas afins da Educação Especial, alargando o quadro de atendimento a populações específicas e/ou em risco.

Esta proliferação de cursos, com diferente duração e diferentes planos de estudo, estará provavelmente na origem da necessidade de regulamentar a formação especializada. Assim, em 1995 é publicado o Decreto-lei 98/95 de 23 de abril que procede à fixação do regime jurídico da formação especializada, no qual se definem os objetivos da Educação Especial, que visa “qualificar para o exercício de funções de apoio, de acompanhamento e de integração socioeducativa de indivíduos com necessidades educativas especiais” (nº 1 do art.3º). Através deste diploma, exige-se que os candidatos tenham cinco anos de serviço docente à data de admissão no curso, continuando assim uma condição que já vem desde os anos 40.

O diploma determina ainda que os cursos de formação especializada devem ter uma duração não inferior a 250 horas e que no seu plano de estudos deve figurar uma componente de formação geral em ciências da educação, uma componente de formação específica numa das áreas de especialização e uma componente de formação orientada para a elaboração, implementação e avaliação de um projeto na área de especialização.

Como complemento deste diploma, em 1996 é criada a Secção Coordenadora de Formação Especializada do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), sediado em Braga, com a atribuição de acreditar os cursos de formação especializada.

Alguns anos mais tarde, o Despacho Conjunto nº 198/99 fixa os perfis de competências dos titulares de cursos de formação especializada. Assim, no final da formação especializada nesta área, os professores deverão ter adquirido: (i) competências de análise crítica, (ii) de intervenção, (iii) de formação, de supervisão e de avaliação; e, por último, (iv) competências de consultoria. Em anexo, elencamos os indicadores relativos a cada uma destas competências.

Relativamente a este perfil de competências, a Pró-Inclusão (Associação Nacional de Docentes de Educação Especial) referiu que:

este conjunto de competências proporciona um leque muito alargado – e também pouco preciso – de competências a um professor que, não tendo uma intervenção clarificada no que concerne ao que lhe é atribuído como serviço docente e não docente (contrariamente ao que sucede com os seus colegas), enfrenta frequentemente dificuldades em determinar exatamente o que faz, com quem e quando (Pró-Inclusão, 2018, p.1).

A Associação acrescenta ainda que o Professor de EE “é um pedagogo especializado e de quem se deve esperar uma intervenção especializada, direcionada, competente e responsável e não um trabalho generalista e indiferenciado” (Pró-Inclusão, 2018, p.1).

Apesar das críticas, a comparação do Perfil de Competências dos titulares de educação especializada em EE com os padrões de desempenho profissional definidos nos Estados Unidos pelo *Council for Exceptional Children* (2009, citado em Mamlin, 2012) mostra princípios e pressupostos educativos semelhantes, “apontando para um conjunto abrangente de funções que integram o aluno, a família, o professor, a escola e toda a comunidade educativa” (Madureira & Leite, 2019, p. VI). Também o *Code of Practice*, no Reino Unido se situa na mesma linha, embora definindo de forma mais específica as funções do professor de EE (Dempsey & Dally, 2014).

Face à necessidade de “assegurar uma maior adequação da oferta à procura da formação” e às “questões emergentes dos efeitos provocados por algumas transformações das políticas educativas, especialmente decorrentes da reorganização curricular do ensino básico”, a Secção de Formação Especializada do CCPFC deliberou adotar uma nova categorização para a acreditação dos Cursos de Educação Especial: domínio

cognitivo e motor; domínio emocional e da personalidade; domínio da audição e surdez; domínio da visão; domínio da comunicação e linguagem (Carta Circular CCPFC - 1/04, Novembro de 2004).

Estas orientações e também o esgotamento da procura de DESE levaram as instituições do ensino superior (IES) a alterar de novo as designações e os planos de estudo dos cursos que ministravam, o que ocorreu entre 2004 e 2007.

Em síntese, a 2ª fase do percurso da formação especializada na área da EE fica marcada pela sua inserção no sistema formativo geral e pela possibilidade de obter, em simultâneo com a especialização, o grau académico de licenciatura. É também nesta fase que surgem as primeiras regulamentações sobre a organização da formação especializada (nesta e noutras áreas), a qual, porém, estrutura as suas componentes de forma muito semelhante aos antigos cursos de especialização plurianuais. Apenas a componente de prática pedagógica/estágio foi substituída pela componente “orientação para o Projeto”, devido ao facto de os cursos, frequentados por professores em exercício, passarem a funcionar em regime pós-laboral.

3ª fase – Formação em EE no espaço europeu (2007 - ...)

A terceira fase corresponde à adequação do sistema de ensino superior português ao chamado Processo de Bolonha, que levou à criação do espaço europeu deste nível de ensino, visando o desenvolvimento da “coesão europeia através do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade dos seus diplomados” (Decreto-lei nº 42/2005 de 22 de fevereiro). Para tal, os cursos portugueses do ensino superior que conferiam grau académico foram reformulados, inserindo-se numa estrutura de três ciclos, de forma a ser comparáveis nos diferentes países europeus, e adotando uma organização curricular por unidades de crédito acumuláveis e transferíveis a nível nacional e internacional, com vista à mobilidade europeia.

Sendo a formação em EE uma pós-graduação, a maior parte das IES optou por integrá-la em cursos de 2.º ciclo, correspondendo a especialização à parte curricular do mestrado, o que levou a nova reformulação dos planos de estudo. A partir de 2007, estes planos tinham, portanto, que corresponder às regras definidas pelo CCPFC para acreditação da parte curricular do mestrado como especialização em EE e, simultaneamente, às orientações europeias e portuguesas para a criação de ciclos de estudo referentes do grau de mestre, consolidadas através da criação, em 2007, da Agência de Acreditação e Avaliação do Ensino Superior (A3ES). A esta Agência compete “a avaliação e a acreditação

das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como o desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior” (Decreto-Lei nº 369/2007 de 5 de novembro).

Até agora, estes cursos têm sido preferencialmente frequentados por professores habilitados com licenciatura (ou equivalente). No entanto, atualmente a habilitação para a docência corresponde ao grau de mestre, pelo que é possível que, dentro de alguns anos, a inserção dos cursos de especialização em mestrados deixe de fazer sentido.

Entretanto, em 2006, pela primeira vez no sistema educativo público, são criados grupos de recrutamento de professores para a EE (Decreto-Lei n.º 20/2006) que irão condicionar, também eles, os planos de estudo da formação em EE, uma vez que delimitam perfis de saída. São três os grupos de recrutamento: 910- apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência; 920- apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala; e 930- apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

Em 2009, a Portaria n.º 212/2009 explicita as habilitações académico-profissionais necessárias à oposição ao concurso para estes grupos de docência: uma qualificação profissional para a docência acrescida de um curso de formação especializada ou um curso de qualificação para o exercício de outras funções educativas, em ambos os casos com acreditação pelo CCPFC na respetiva área. Em anexo, a Portaria elenca as áreas e domínios para cada agrupamento de recrutamento, bem como os cursos anteriores ministrados por diferentes instituições que são aceites para concurso, nomeadamente cursos anteriores ao Decreto-Lei 95/97 e licenciaturas e DESE em EE (correspondendo ao que designámos por 1ª e 2ª fases).

A criação dos grupos de recrutamento para a EE consolida esta área de intervenção educativa e contribui para a inserção dos professores de EE nos Agrupamentos de Escolas, condição indispensável não apenas para o apoio efetivo aos alunos, mas também aos professores e, neste sentido, fator decisivo para o sucesso da educação inclusiva.

Atualmente são acreditados e reconhecidos vários cursos, lecionados por IES públicas e privadas espalhadas pelo país. Dos 15 Institutos Politécnicos (IP) públicos existentes no país (e ainda a ESE de Faro, integrada na Universidade do Algarve), a maior parte oferece o mestrado em Educação Especial (IP de Beja, Castelo Branco, Coimbra, Leiria, Lisboa, Portalegre, Viseu, Porto, Setúbal), o mesmo sucedendo em IP ou escolas superiores privadas (ESE Paula Frassinetti, João de Deus e de Fafe, Instituto Jean Piaget, ISCE, ISEC). A oferta de mestrados em

EE existe também no subsistema universitário público (Universidades do Algarve, Aveiro, Évora, Lisboa, Minho, Trás-os-Montes e Alto Douro) e privado (Universidades Católica, Lusófona, Lusíada, Fernando Pessoa, Portucalense).

Em todas as instituições com cursos de especialização em EE, predomina a formação para atendimento a problemáticas do foro cognitivo e motor, em detrimento das problemáticas em áreas sensoriais. Esta preferência explica-se pela abrangência da população que a legislação define como sendo apoiada por professores formados neste domínio (problemas cognitivos, problemas motores, perturbações da personalidade ou da conduta, multideficiência), o que dá origem a maior número de vagas nos concursos profissionais e, conseqüentemente, a maior procura. Algumas instituições, durante alguns anos, ofereceram cursos que preparavam simultaneamente para os diferentes domínios, mas a maior parte acabou por optar por cursos que formam para apenas um dos grupos de docência.

Em síntese, a regulamentação da formação especializada em EE, através da acreditação do CCPFC e da criação dos grupos de recrutamento específicos, contribuiu para a homogeneização das designações dos cursos. Os requisitos para a acreditação como formação especializada pelo CCPFC nas diferentes áreas e domínios criaram também alguma homogeneidade na percentagem de horas atribuídas às diferentes componentes (Formação geral em Ciências da Educação, com o mínimo de 50h, no máximo 20% das horas totais; formação específica na área de especialização, com o mínimo de 60% do total de horas; formação orientada para o projeto, no mínimo 40h). Por outro lado, a inserção da especialização em cursos de 2.º ciclo (mestrado) obriga ao cumprimento das regras europeias e portuguesas para este grau de ensino, além daquelas que regem as habilitações para a docência em Portugal.

Fios e desafios da formação especializada em EE

Sendo a regulamentação uma garantia se não da qualidade, pelo menos da credibilidade dos cursos, ela constitui também uma limitação que as instituições de formação procuram minimizar através dos conteúdos disciplinares e dos modelos e estratégias de ensino. Esta tão forte regulamentação da formação de professores advém do facto de a entidade que tutela o ensino superior ser, em simultâneo, a entidade empregadora dos professores por ele formados, estando “as políticas de regulação da autorização para o exercício profissional docente totalmente inseridas nas políticas de formação” (Campos, 2002, p.16).

A regulamentação, porém, não parece ter sido suficiente para resol-

ver os problemas da formação especializada em EE, nem para mudar a percepção sobre o trabalho destes docentes, como se pode concluir de uma Recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre Educação Especial, realizada em 2014, onde se lê que:

a profusão de cursos de educação especial, com qualidade diversa e, por vezes, duvidosa e sem qualquer regulação por parte da tutela, tem permitido o acesso ao sistema educativo de docentes que não estão preparados/as para intervir junto de crianças e jovens com NEE e que não dispõem do perfil necessário para esta missão (p.6).

A Recomendação acrescenta ainda que muitos dos professores de EE escolhem esta área de docência apenas para a “obtenção de emprego ou aproximação à residência” (CNE, 2014, p.6), situação que parece ocorrer também noutros países (Hausstätter, 2007).

Estudos realizados sobre a formação dos professores de Educação Especial apontam como principal limitação a falta de prática pedagógica/estágio com alunos com problemáticas graves e/ou complexas (Madureira, 2012; Santos, 2015; CNE, 2014). Como referimos anteriormente (1.ª fase da formação), os primeiros cursos de especialização nesta área incorporavam essa componente que, nos cursos plurianuais, chegava a ser de um ano. Esta possibilidade existia devido ao facto de os formandos serem em número reduzido, o que possibilitava a dispensa de serviço docente, podendo os cursos ser realizados, portanto, no mesmo horário em que as crianças frequentam as escolas. Os requisitos de acesso aos cursos de especialização (profissionalização prévia e exercício profissional há mais de cinco anos), a expansão da formação na área da EE (referida na 2.ª fase da formação) e a sua inserção no sistema formativo geral tiveram como consequência a necessidade de adotar o horário pós-laboral, tornando impossível a valência de prática pedagógica/estágio nos termos em que ocorre na formação inicial de docentes. Algumas IES procuram ultrapassar esta limitação através da criação de Unidades Curriculares (UC) em que se desenvolve o estudo aprofundado de uma ou mais crianças concretas das escolas ou salas de aula em que os formandos trabalham, estudo centrado na observação, avaliação diagnóstica e plano de intervenção. No entanto, um estudo desse tipo não substitui a vivência de uma prática pedagógica continuada e supervisionada.

A análise do percurso da formação especializada em EE permite concluir que, apesar das muitas mudanças conceptuais e políticas que

ocorreram em Portugal na segunda metade do séc. XX e início do séc. XXI, as componentes de formação se mantêm: (i) aprofundamento da formação em Ciências da Educação; (ii) formação por categorias de problemáticas dos alunos; (iii) orientação para a prática pedagógica, transformada em orientação para o Projeto nos cursos criados a partir de 1991, pelas razões expostas no parágrafo anterior.

Mantém-se também a exigência de cinco anos de experiência docente à entrada no curso, que tem como premissa a noção que, para ser professor de Educação Especial, é necessário não só conhecer por dentro o Sistema Educativo e as Escolas, mas também o trabalho em sala de aula com crianças com desenvolvimento típico. A exigência de experiência docente anterior à entrada na especialização ocorre também noutros países (ex: Inglaterra) e é defendida, entre outros autores, por Brownell et al. (2010), que afirmam:

special education teachers must master an increasingly complex knowledge base and sophisticated repertoire of instructional practices. (...) preservice preparation is inadequate for this purpose and preparation for special education teaching should build upon an existing knowledge base and demonstrated competence in classroom practice (p. 357).

Se existem aspetos que se mantêm ao longo dos anos, outros há que revelam grandes mudanças nesta área de formação docente em Portugal, mudanças que se relacionam quer com os quadros conceptuais da abordagem teórica, quer com os quadros metodológicos da própria formação.

Embora se mantenha a especialização por categorias de deficiência, a formação, tal como a Educação Especial, torna-se muito mais abrangente do que a designação dessas categorias pode indiciar, quer em relação ao tipo de problemáticas abordadas, quer nos tópicos que aborda. Com efeito, para além de UC orientadas para a avaliação e intervenção com alunos que apresentam problemas graves e prolongados, a maior parte das formações inclui UC que pretendem preparar para os diferentes níveis de dificuldades, em todas as idades e em diferentes dimensões. Surgem, assim, UC (ou abordagens integradas em UC) sobre intervenção precoce, adaptações curriculares, transição para a vida ativa, tecnologias de apoio, colaboração com outros profissionais, articulação com as famílias e metodologias de investigação, entre outras. Trata-se, pois, de encontrar um ponto de equilíbrio entre a abordagem de uma problemática específica e temáticas mais transversais, procurando conjugar competências de intervenção com

populações específicas, abrangendo a educação dos 0 aos 18 anos, e competências de intervenção a nível da escola, da família e de outros parceiros da comunidade, visando a criação de condições favoráveis à inclusão educativa.

Segundo Mamlin (2010), a formação de professores de EE deverá cobrir as seguintes temáticas: estudo da legislação nacional; abordagem dos processos de avaliação diagnóstica; informação médica; construção de planos educativos individuais; elaboração de adequações curriculares e conhecimento de estratégias de ensino; processos de colaboração com professores do ensino regular, outros profissionais e paraprofissionais; conhecimento dos diferentes papéis a desempenhar em diferentes situações; e abordagem dos aspetos culturais da diversidade.

Para além desta ampliação das temáticas abordadas, as perspetivas sobre as deficiências e perturbações também evoluíram, implicando agora o conhecimento da forma como certas condições afetam a aprendizagem, das estratégias de intervenção baseadas em evidências que mais se adequam a cada caso e dos processos através dos quais os conhecimentos sobre diagnóstico e intervenção em EE se inserem no currículo comum. Estas perspetivas têm sido defendidas na literatura por autores como Mamlin (2010) e Brownell et al. (2010).

Com efeito, as funções a desempenhar pelos professores de EE, como o perfil antes referido indica, são de natureza multidimensional e complexa (Madureira & Leite, 2019). O professor de EE pode ser o principal professor do aluno, co-ensinar com o professor do ensino regular, colaborar com outros profissionais (terapeutas, médicos), supervisionar paraprofissionais e ser consultor de outros professores (Mamlin, 2010). Precisa, portanto, de estar preparado para desempenhar funções em situações diversificadas e para defender, na organização escolar, a situação mais adequada para as necessidades dos seus alunos.

No estudo realizado por Borges (2020) sobre o Perfil de Competências do Docente de Educação Especial, os docentes inquiridos (166) reconhecem a necessidade de a formação especializada incidir em aspetos de natureza teórica e aspetos de natureza prática. A nível teórico, salientam conhecimentos gerais no âmbito da Inclusão e conhecimentos específicos, relativos às diferentes problemáticas, para além do conhecimento da legislação e do aprofundamento das questões relacionadas com a avaliação. A nível prático, consideram ser necessário abordar diferentes aspetos da intervenção pedagógica (flexibilidade curricular, estratégias de diferenciação, intervenção em diferentes contextos, como os Centros de Apoio à Aprendizagem e a sala de aula), questões relacionadas com processos de colaboração (orientação de reuniões, gestão de grupos de trabalho entre pares) e formas de operacionalização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

(Borges, 2020). Em termos gerais, parece possível afirmar que as opiniões dos docentes de EE em exercício sobre os conteúdos a desenvolver na formação se aproximam muito daquilo que é defendido na literatura sobre o assunto.

Também os modelos de formação evoluíram, de acordo seguindo de perto as tendências dos modelos que se foram desenvolvendo na formação de professores em geral, passando do modelo académico tradicional para uma abordagem tendencialmente behaviourista e, mais tarde, adotando modelos personalistas ou investigativos (Zeichner, 1983), modelos que procuram orientar a formação na reflexão e questionamento sobre a prática, o currículo e a própria profissão, através de estratégias centradas na atividade individual e grupal dos formandos, em linha com as orientações europeias presentes na Declaração de Bolonha (1999). No entanto, estudos recentes como o de Santos (2015) revelam que professores que frequentaram especializações em EE consideram que subsistem práticas formativas que podem ser inscritas no modelo académico, com uma sobrevalorização da componente teórica face à componente prática que implica, posteriormente, um fraco impacto na prática. Em sentido contrário, o estudo de Madureira (2012) mostra que outros professores que frequentaram também cursos de especialização avaliam positivamente a experiência vivida, sobretudo devido às “estratégias formativas implementadas, facilitadoras da participação e da aprendizagem com pares e da relação estabelecida entre formadores e formandos” (p.257), embora refiram também o excesso de teoria e alguma falta de articulação com a prática.

A introdução da investigação nos cursos de especialização através dos mestrados, veio proporcionar conhecimentos e ferramentas para novas e mais rigorosas abordagens da realidade educativa, favorecendo o desenvolvimento das competências críticas que constam no Perfil de Competências deste professor. Esta vertente da formação contribui para tornar os professores consumidores mais conscientes da investigação produzida por outros, mas também e sobretudo para desenvolver neles próprios conhecimentos, capacidades e atitudes de investigação, quer integrados em equipas, quer numa perspetiva de professor-investigador (Stenhouse, 1998; Elliot 1993). No estudo de Santos (2015), por exemplo, os professores realçam o contributo do curso de especialização para a aquisição de conhecimentos e capacidades de investigação. A análise das dissertações e projetos para a obtenção do grau de mestre realizadas em diferentes cursos de EE por todo o país são prova do contributo desta vertente para o desenvolvimento profissional docente e, esperamos, para o seu impacto na prática.

Apesar das críticas à formação especializada em EE anteriormente referidas, diversos estudos realizados em países onde é possível lecionar na EE sem habilitação conferida por um curso nesta área ou

com habilitações obtidas através de percursos alternativos mostram a diferença entre professores com e sem frequência de formação em EE. Nougaret, Scruggs e Mastropieri (2005), através de observações usando o quadro de referência de Danielson (1996) e de uma escala de autoavaliação com o mesmo referente preenchida pelos docentes, concluíram que existem diferenças significativas entre os dois grupos, mostrando níveis de competência mais altos nos docentes com formação e habilitação em EE. Utilizando outras metodologias e visando objetivos mais específicos, Nevin, Malian e Williams (2002) chegaram a conclusões semelhantes, bem como Boe, Shin e Cook (2007).

No entanto, existem relativamente poucos estudos sobre formação de professores em EE. Como escrevia Mamlin em 2010, e continua atual, não existe ainda uma síntese sólida dos programas de formação e das suas funcionalidades. Também Brownell et al. (2010) assinalam que a formação de professores em EE não está ainda estabelecida como uma área de investigação. Segundo estes últimos autores, nessa data, a formação de professores em EE estava numa conjuntura crítica e o seu futuro dependeria da capacidade para aumentar a investigação sobre ela, visando melhorar a sua qualidade e influenciar as políticas públicas. Quinze anos depois, o desafio parece não ter sido ainda enfrentado.

Referências bibliográficas

Bairrão, J.; Felgueiras, I.; Fontes, P.; Pereira, F. & Vilhena, C. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios para o Sistema de Educação*. Conselho Nacional de Educação

Batista, R.J. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro

Boe, E.E.; Shin, S. & Cook, L.H. (2007). Does Teacher Preparation Matter for Beginning Teachers in Either Special or General Education? *The Journal of Special Education*, 41 (3), 158–170

Borges, I. (2020). *Perfil de Competências do Docente de Educação Especial. Contributos para a Identidade de uma Profissão*. Instituto Politécnico de Coimbra <https://bibliografia.bnportugal.gov.pt/bnp/bnp.exe/registo?2082412>

Brownell, M.T.; Sindelar, P.T.; Kielly, M.T. & Danielson, M.C. (2010). Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations, Constructing a New Mode. *Exceptional Children*, 76 (3), 357-377

Campos, B.P. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Edições Afrontamento

Conselho Científico-pedagógico da Formação Contínua (2004). *Carta Circular CCPFC - 1/04*.

Dempsey, I. & Dally, K. (2014). Professional Standards for Australian Special Education Teachers. *Australasian Journal of Special Education*, 38 (01), 1-13

Elliot, J. (1993). Professional Education and the Ideal of a Practical Educational Science. In: J. Elliot, (Ed) *Reconstructing Teacher Education*. The Falmer Press

Ferreira, N.M. (2023). O ilustre extinto. O desaparecimento de António Aurélio da Costa Ferreira lembrado cem anos depois (1922-2022). *Revista Da Investigação às Práticas* 13 (2), 1-32

Hausstätter, R. (2007). Students' reasons for studying special needs education: challenges facing inclusive education. *Teacher Development*, 11 (1), 45-57.

Madureira, I. (2012). *Tornar-se Professor de Educação Especial. Uma abordagem biográfica*. Universidade de Lisboa. Tese de doutoramento.

Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Aberta

Madureira, I. & Leite, T. (2019). Escola inclusiva – qual o papel do professor de educação especial? *Revista Educação Inclusiva*, 10 (1), junho, IV-VII

Mamlin, N. (2012). *Preparing Effective Special Education Teachers*. The Guilford Press

Martins, R.D. (1986). *A criança Deficiente Auditiva. Situação Educativa em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian

Nevin, A.; Malian, I. & Williams, L. (2002). Perspectives on Self-Determination Across the Curriculum. Report of a Preservice Special Education Teacher Preparation Program. *Remedial and Special Education*, 23 (2), 75-81

Nougaret, A. A.; Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2005), Does Teacher Education produce better Special Education Teacher? *Exceptional Teacher*, 71 (3), 217-229

Pró-inclusão. Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (2018). *Tomada de Posição da Pró-Inclusão sobre o Perfil do Professor de Educação Especial*. <https://sites.google.com/aemc.edu.pt/napinclusivas/perfil-do-docente-de-educa%C3%A7%C3%A3o-especial>

Santos, J. A. L. (2015). *Formação de professores para a educação especial: Motivações, expectativas e impacto profissional*. Universidade da Beira Interior. Tese de doutoramento. <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/3966>

Sim-Sim, I. (1986). *Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo despacho Conjunto 222/MEC/85*. Direção-Geral do Ensino Superior do Ministério da Educação (não publicado).

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y Desarrollo des Curriculum*. Ed. Morata

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

ZEICHNER, K. M. (1983). Alternative paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, XXXIV (3), 3-9

Warnock, M. (1978). *Special Education Needs* (The Warnock Report). H.M.S.O. <https://www.education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html>

Legislação nacional

Decreto-lei nº 513-T/79 de 26 de dezembro. Diário da República n.º 296/1979, 3º Suplemento, Série I, Ministério da Educação

Decreto-lei 344/89 de 11 de outubro. Diário da República, n.º 234, I Série. Ministério da Educação.

Decreto-lei 319/91 de 23 de agosto. Diário da República n.º 193, I série A. Ministério da Educação

Decreto-lei 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001, Série I-A. Ministério da Educação

Decreto-lei n.º 42/2005 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 37/2005, Série I-A. Ministério da Educação

Decreto-lei n.º 20/2006 de 31 de janeiro. Diário da República n.º 22, I Série - A. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 369/2007 de 5 de novembro. Diário da República n.º 212, Série I. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Decreto-lei 3/2008 de 17 de janeiro. Diário da República, 1ª série — N.º 4 — 7. Ministério da Educação

Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129. Presidência do Conselho de Ministros

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

Lei 29/80 de 28 de julho. Diário da República n.º 172/1980, Série I, Assembleia da República

Lei 46/86 de 14 de outubro. Diário da República, n.º 237, I Série. Assembleia da República

Anexo

Perfil de competências do professor de educação especial

Competências	Descrição
Competências de análise crítica	• Interpretar a escola e a organização do currículo à luz dos contributos teóricos das ciências da educação na vertente das necessidades educativas especiais; • Fundamentar o processo de tomada de decisão em procedimentos de investigação e de inovação educacional; • Posicionar-se face a modelos de resposta às necessidades educativas especiais e aos quadros conceptuais que os fundamentam.
Competências de intervenção	• Identificar necessidades educativas especiais, limitações físicas e desvantagens sociais no quadro do desenvolvimento social e educativo dos alunos; • Aplicar técnicas de aconselhamento e de diferenciação pedagógica; • Apoiar ativamente a diversificação de estratégias e de métodos educativos, por forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens; • Proceder a transformações e adaptações do currículo regular decorrentes das necessidades educativas especiais; • Desenvolver, como docente, programas em áreas específicas de aprendizagem ou no âmbito de intervenções curriculares alternativas para alunos portadores de deficiências de baixa incidência, nomeadamente cegos, surdos ou multideficientes; • Incrementar o desenvolvimento das medidas previstas (na legislação), relativas a alunos com necessidades educativas especiais; • Organizar programas de educação parental e intervir em processos de envolvimento dos pais na educação precoce, na educação escolar e na formação profissional dos seus filhos, nos respetivos projetos de integração educacional e social; • Intervir na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspetiva de fomento da qualidade e da inovação educativa; • Dinamizar a conceção e o desenvolvimento de projetos educativos da escola que respondam às características da população escolar e mobilizem os recursos locais existentes.
Competências de formação, de supervisão e de avaliação	• Apoiar a formação contínua de professores de ensino regular e cooperar na formação dos professores especializados e dos órgãos de administração e gestão das escolas; • Apoiar os professores de ensino regular, na sala de aula, em tarefas de diferenciação pedagógica, para uma melhor gestão de turmas heterogéneas em processos de educação inclusiva, numa escola para todos; • Proceder ao diagnóstico de necessidades educativas especiais dos alunos tendo como referenciais o currículo e os padrões do desenvolvimento social correspondentes à idade cronológica, em articulação com o desenvolvimento dos projetos educativos das escolas.
Competências de consultoria	• Apoiar os órgãos de direção executiva e de coordenação pedagógica das escolas e os professores na conceção de projetos educativos e curriculares que propiciem uma gestão flexível dos currículos e a sua adequação às realidades locais, aos interesses e às capacidades dos alunos; • Assessorar e apoiar os centros de formação das associações de escolas no planeamento e execução de programas de formação

Fonte: Madureira e Leite (2019), com base no Despacho conjunto nº 198/99

CAPÍTULO III

HISTÓRIAS MULTISSENSORIAIS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Clarisse Nunes

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa / CI&DEI / CIED

Resumo

Este capítulo é dedicado à análise das histórias multissensoriais enquanto estratégia pedagógica usada na educação especial. O seu conteúdo resulta da análise de oito estudos desenvolvidos pelos/as mestrandos/as do Curso de Mestrado em Educação Especial da ESELx e da sua articulação com o atual estado da arte. Para além de se esclarecer o conceito de histórias multissensoriais (HMS) e as suas origens, tendo por base a literatura da especialidade, mapeamos as características das HMS construídas e implementadas pelos/as mestrandos/as nos estudos realizados. Descrevemos ainda o efeito do uso desta estratégia no desenvolvimento e na inclusão de alunos com Necessidades Específicas, nomeadamente com multideficiência. Posteriormente procedemos à análise do contributo dos estudos realizados para o avanço do conhecimento nesta temática. Concluímos o capítulo com as considerações finais, referindo algumas ilações de natureza pedagógica e apresentando dois testemunhos de professores de educação relativamente à sua experiência no conto de HMS.

Introdução

As Histórias Multissensoriais (HMS) são narrativas curtas apoiadas por estímulos sensoriais, os quais procuram proporcionar uma experiência imersiva e significativa para pessoas com Necessidades Específicas (NE), em particular as que apresentam multideficiência (MD). Especificando, as HMS constituem uma abordagem multissensorial relacionada com a leitura de histórias, as quais são experienciadas pelos ouvintes com todos os sentidos, através do contacto com objetos, texturas, sons e outros estímulos sensoriais (Fornfeld, 2013; Safak, Yilmaz & Demiryurek, 2016). Como tal, este tipo de histórias foca-se mais nas experiências sensoriais vividas pelos ouvintes do que nas palavras e nas imagens apresentadas nas histórias comuns, sem esquecer as interações sociais.

Este tipo de narrativa, criado por Chris Fuller em 1989 (Nunes et al., 2017), pretende tornar o ato de ouvir histórias numa experiência agradável e acessível a todos. Para cumprir este propósito, Fuller começou a escrever e a contar histórias que se baseavam nas primeiras fases do desenvolvimento linguístico e que continham recursos sensoriais. Estas histórias, de natureza diferente das histórias comuns, foram designadas *multi-sensory storytelling* (traduzido por nós por *histórias multissensoriais*). Com esta iniciativa Fuller procurava ajustar as narrativas às necessidades e preferências de crianças com MD com quem trabalhava. Na sequência deste trabalho, criou em 1993, no Reino Unido, uma instituição de caridade única no mundo designada BAG BOOKS destinada a publicar este tipo de livros (Bag Books, 2011). Os seus livros são constituídos por placas de acrílico, tamanho A3, tendo agregado estímulos sensoriais diversos, podendo estes ser objetos reais ou não, os quais visam ilustrar a narrativa. Estas histórias são contadas por meio da voz, da emoção e de estímulos sensoriais, sem recurso a imagens. A sua utilização pretende, sobretudo, promover a comunicação e a participação ativa da pessoa com MD durante o conto de histórias (Young, Fenwick, Lamb, & Hoog, 2011).

Mais tarde a organização escocesa *Promove a More Inclusive Society* (PAMIS), dedicada exclusivamente ao apoio a pessoas com MD e suas famílias, introduz uma nova abordagem, criando narrativas personalizadas, que tal como as da BAG BOOKS, combinam palavras com estímulos sensoriais (como sons, cheiros, texturas e movimentos). Estas histórias designadas *Sensitive Story* ou *Sensitive Multi-sensory Stories*¹ (MENCAP, 2019; Lyons & Mundy-Taylor, 2012), pretendem ajudar pessoas com MD a compreender e enfrentar situações delicadas da vida, como uma ida ao hospital ou ao dentista, ou o lidar com mudanças pessoais. Sublinha-se que o conto deste tipo de histórias procura informar o ouvinte

¹ <https://pamis.org.uk/services/multi-sensory-storytelling/>

sobre um determinado assunto, ajuda a reduzir a ansiedade e a preparar emocionalmente a pessoa para situações difíceis (MENCAP, 2019). Esta metodologia apresenta características próprias, as quais se relacionam com a conceção da história e a dinâmica do seu conto.

O primeiro aspeto a salientar diz respeito à conceção da história, mais especificamente ao conteúdo da narrativa. Como se mencionou anteriormente, este tipo de histórias tem um conteúdo muito específico. Importa igualmente realçar que a sua criação é altamente personalizada, tendo por base o perfil sensorial individual da pessoa a quem se destina (preferências e aversões táteis, auditivas, visuais, gustativas e olfativas). De referir ainda que é construída de forma colaborativa por quem conhece bem a pessoa (familiares, cuidadores, terapeutas), de modo a garantir a sua relevância.

Relativamente à dinâmica do conto, a história é contada individualmente num ambiente calmo e acolhedor, permitindo que o ouvinte explore emoções e experiências de forma protegida. A história é contada repetidamente (em média oito vezes), de modo a promover uma familiaridade e compreensão global da temática abordada. Para além deste tipo de HMS, a PAMIS manifesta ainda preocupação em tornar acessível o conto de tradição oral a pessoas com MD, procurando envolvê-las no património cultural (Philip, 2017).

A investigação relacionada com a temática das HMS acima descrita teve alguma representatividade na análise das dissertações e projetos de intervenção realizadas entre os anos letivos de 2012/2013 e 2022/2023, no âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial (MEE), pelo que consideramos importante explorar esta estratégia pedagógica e partilhar os conhecimentos adquiridos.

A temática das HMS foi investigada por oito mestrandos/as, entre 2015 e 2022. Esses estudos inseriram-se no paradigma qualitativo, envolvendo três modalidades de investigação: estudo descritivo ($n=1$), estudos de caso ($n=3$) e investigação-ação ($n=4$). Percebe-se, assim, que metade destes estudos exigiu a implementação de práticas em contextos reais. De facto, estas pesquisas realizaram-se, maioritariamente, em contextos educativos / escolares, destacando-se os ligados à educação pré-escolar ($n=5$). Apenas um deles se concretizou num contexto fora da instituição escolar, mais propriamente numa biblioteca pública.

Estes estudos envolveram um total de 114 participantes: 67 alunos com e sem Necessidades Específicas (NE) (equivalendo a 59% do total) e 47 adultos (representando os restantes 41%).

A maioria dos alunos ($n=37$, equivalendo a 55% do total) apresentava um desenvolvimento típico e frequentava a educação pré-escolar. Quanto aos alunos com NE a sua maioria (93%) apresentava MD.

Um pouco mais de metade dos adultos envolvidos (53%) correspondeu a encarregados de educação e profissionais não docentes. Os res-

tantes 47% eram profissionais da educação: docentes do ensino regular; docentes de educação especial e professores bibliotecários.

Destaca-se a diversidade de participantes presente nos oito estudos em análise, evidenciando a preocupação em conhecer não apenas o modo como alunos com e sem NE reagem ao conto de HMS, mas também as práticas desenvolvidas pelos diversos profissionais e as suas opiniões, assim como as opiniões de familiares.

Atendendo ao exposto este capítulo intenta mapear as características das HMS construídas e implementadas no âmbito do curso de MEE da ESELx, assim como identificar e analisar a sua relevância para o desenvolvimento e a inclusão de alunos com MD. Para tanto, organizamos o capítulo em quatro tópicos. O primeiro foca a temática central dos estudos realizados e os seus objetivos, analisando as características específicas deste tipo de narrativas, a dinâmica pedagógica e as estratégias usadas para contar estas histórias, bem como os benefícios da utilização de HMS na educação de alunos com MD. O segundo capítulo é dedicado à análise do contributo dos estudos realizados para o avanço do conhecimento nesta temática. O terceiro apresenta algumas considerações finais e ilações de natureza pedagógica. Terminamos com a apresentação dos testemunhos de duas professoras de educação especial relativos à utilização de HMS.

Temática e objetivos dos estudos

A utilização das HMS na hora do conto como ferramenta pedagógica para promover o desenvolvimento, a comunicação e a inclusão de alunos com MD e com outras NE, constitui o tema central dos oito estudos em análise. Os objetivos gerais definidos nos estudos abrangem quatro temáticas, as quais se descrevem na figura seguinte.



Figura 1
Temáticas abordadas nos estudos em análise

Na temática relacionada com as características físicas das HMS produzidas por docentes e outros profissionais, analisam-se os materiais sensoriais usados e apresenta-se informação referente às conceções dos profissionais sobre este tipo de histórias.

Quanto às práticas pedagógicas implementadas durante o conto de HMS, explicitam-se os procedimentos didáticos utilizados, destacando-se a análise das HMS como ferramenta promotora do conto de histórias em contextos educativos inclusivos e a reflexão sobre o valor pedagógico das HMS.

Quanto à participação dos alunos com NE na atividade de conto de histórias, nesta temática procura-se destacar o seu contributo para o desenvolvimento de competências comunicativas e de literacia. Por sua vez, a caracterização do envolvimento e da participação de crianças com NE (MD e Perturbação do Espectro do Autismo) face a diferentes tipos de histórias; e a influência dos contextos onde as histórias são contadas (individual, pequeno grupo, grande grupo) nos comportamentos dos participantes, constituem também temáticas relevantes nos estudos analisados.

Relativamente à acessibilidade e inclusão em espaços públicos abordam aspetos relativos à exploração dos recursos disponíveis em bibliotecas públicas para alunos com MD; à perceção dos profissionais sobre o uso da biblioteca por estes alunos e a utilização das HMS como estratégias facilitadoras do acesso a esses espaços.

Sintetizando, as diversas temáticas evidenciam uma abordagem holística, que valoriza as características das HMS, o contexto onde este tipo de histórias é contado, os materiais usados, as estratégias utilizadas pelo/a contador/a, a participação ativa dos alunos com MD e os efeitos no seu desenvolvimento e na sua inclusão.

Passamos de seguida à análise detalhada destes quatro tópicos.

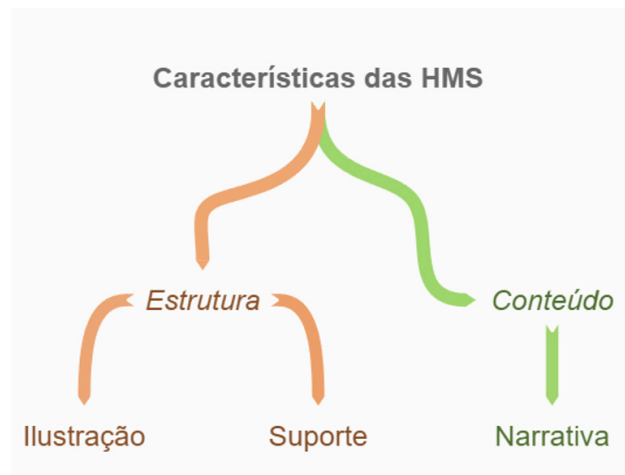
Características físicas das HMS

As HMS construídas nos estudos em análise são originais e realizadas artesanalmente, recorrendo à utilização de objetos reais para tornar a narrativa mais concreta e significativa para o público-alvo. De entre os oito estudos realizados no âmbito do MEE da ESELx destacamos os desenvolvidos por Gomes (2016) e Mendes (2022) pelo facto de investigarem detalhadamente as características físicas das HMS, construídas por professores de educação especial, professores bibliotecários e outros profissionais, alguns dos quais fora da zona da Grande Lisboa. Observemos essas características, com mais profundidade.

Existem três elementos que, em conjugação, qualificam as HMS, a saber: a narrativa, o suporte (formato das páginas da história) e a ilustração (estímulos sensoriais agregados às páginas). O suporte e a

ilustração relacionam-se com a estrutura das HMS e a narrativa está ligada ao seu conteúdo, conforme se ilustra na figura seguinte.

Figura 2
Características das HMS construídas e estudadas nas oito investigações em análise



Conteúdo das HMS

A narrativa das histórias é curta e simples, variando entre seis e dez páginas. A linguagem usada procura ser de fácil compreensão, clara e adaptada à idade do ouvinte e às suas capacidades cognitivas, motoras e sensoriais. Regra geral a narrativa aborda assuntos relacionados com os interesses e as experiências do público-alvo, criando, assim, eventos e situações significativas para quem nelas participa. A preferência por assuntos que fazem parte da vida quotidiana revela-se importante, na medida em que facilita a compreensão do conteúdo da narrativa e o seu envolvimento na atividade de conto de histórias. Estas opções vão ao encontro dos resultados publicados no estudo realizado no âmbito do projeto *StoryLab* desenvolvido na ESELx (Nunes et al., 2020), o qual analisa as características linguísticas das HMS.

Estrutura das HMS

O suporte das HMS (corresponde ao formato das páginas destas histórias) apresenta-se distinto das histórias de autor, considerando a dimensão e o tipo de material usado para a apresentação das páginas do “livro”. Como se ilustra na figura seguinte, a narrativa da HMS é apresentada através de “folhas retangulares, soltas, tamanho A3 e feitas de material resistente” (Nunes et al., 2020, p. 15). O uso de um material durável para as páginas do “livro” é importante, para que possa suportar o peso dos objetos / estímulos sensoriais agregados, os quais são escolhidos pelas suas qualidades sensoriais.

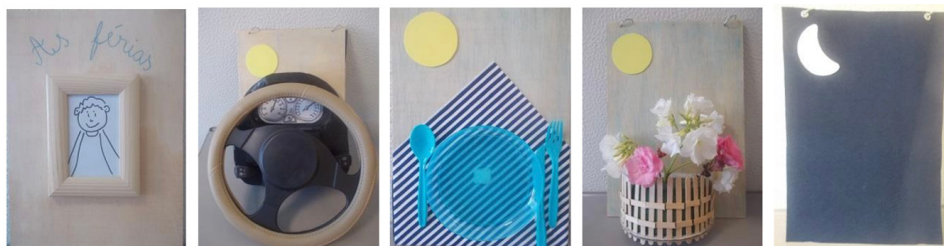


Figura 3
Exemplos de algumas páginas da HMS “As férias”
(Fonte: Oliveira, 2019, p. 88)

O contraplacado de madeira de três milímetros de espessura evidenciou-se como o material preferido para produzir as páginas das HMS construídas nos estudos em análise. Esta opção tem a vantagem de permitir construir páginas de cor uniforme (tom sólido) e resistente, para além de facilitar o contraste com os estímulos sensoriais a acoplar. Estas características ajudam o ouvinte a focar a atenção no que é essencial.

Não podemos deixar de registar a possibilidade de recorrer a outro tipo de materiais para a construção das páginas da história. Por exemplo, a BAG BOOKS utiliza placas de acrílico para a construção das suas histórias. O acrílico apresenta como vantagens a sua leveza e a facilidade em manter a higiene. Contudo, a opção por este material torna mais dispendiosa a construção deste tipo de histórias. Também é possível construir as páginas com recurso a materiais menos resistentes como o cartão. Esta escolha torna menos dispendiosa a construção das histórias, mas não é muito aconselhável por ser um material menos durável e mais difícil de manter a sua higiene.

As páginas e a respetiva narrativa são guardadas numa caixa, a qual têm vários propósitos: serve de capa do livro, protege as páginas e facilita o transporte da história (Nunes et al., 2020). Como se ilustra na figura seguinte a caixa indica claramente o título da história no seu exterior. No interior da caixa encontramos ainda o storyboard com as instruções necessárias para que qualquer pessoa possa facilmente contar a HMS.



Figura 4
Exemplos de caixas de HMS construídas por Teresa Miguel (2015)

(Fonte: Nunes et al., 2017, p. 89)

A “ilustração” da narrativa é realizada com recurso a estímulos sensoriais, particularmente materiais naturais, tais como: objetos reais, partes de objetos, texturas, sons, cheiros, etc. os quais são afixados à página ou apresentados soltos, conforme o considerado mais adequado, garantindo a segurança e a qualidade dos recursos escolhidos. No geral, o modo de fixação dos estímulos é diverso, dependendo dos objetivos traçados e da forma como se pretende que o público-alvo explore o seu conteúdo. No estudo realizado por Marisa Mendes (2022), são descritas diversas formas utilizadas pelos autores das HMS para fixar os estímulos às páginas, as quais estão descritas na figura seguinte.

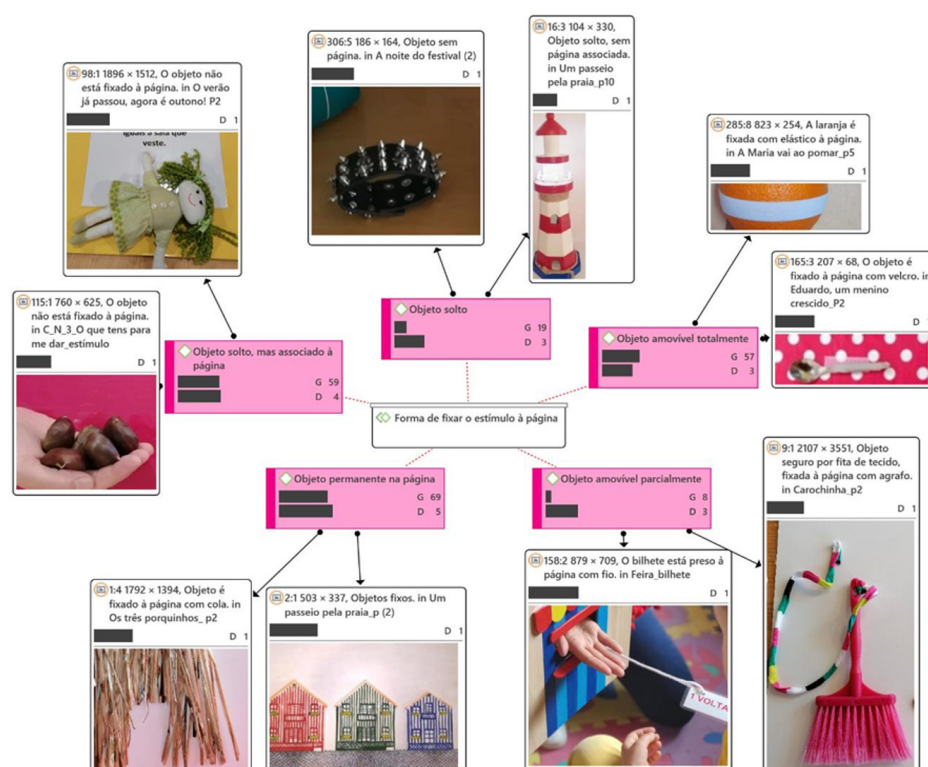


Figura 5
Formas de fixar os estímulos às páginas

Os estímulos usados nas HMS apelam a diferentes sentidos, indo ao encontro do definido pelos especialistas (e.g. Bag Books 2011; Fuller, 1999). Considerando as características das pessoas com MD são usados poucos estímulos sensoriais por página. Isto é, cada página é ilustrada, em média, com um ou dois objetos com características sensoriais específicas, de forma a auxiliar a compreensão da narrativa e a convidar o ouvinte a explorar o seu conteúdo, o que corresponde ao sugerido pela literatura da especialidade (e.g. Penne, et al., 2012; Ten Brug, et al., 2012; Ten Brug et al., 2015). A este respeito Preece e Zhao (2015) referem que a escolha dos estímulos a usar deve ter em conta três aspetos: (i) as suas qualidades sensoriais (e.g. táteis, visuais, cheiro, som, peso,

temperatura, etc.), (ii) o contributo no acesso à compreensão da história e (iii) a sua facilidade de manipulação. Estes aspetos foram tidos em consideração nas HMS construídas nos estudos em análise.

No mapa mental que se apresenta na figura seguinte resumimos as características das HMS antes descritas, considerando as três dimensões analisadas: a narrativa, o suporte e a “ilustração”. Assinalamos ainda os aspetos que se revelam mais “originais”, face às práticas da BAG BOOKS e da PAMIS.

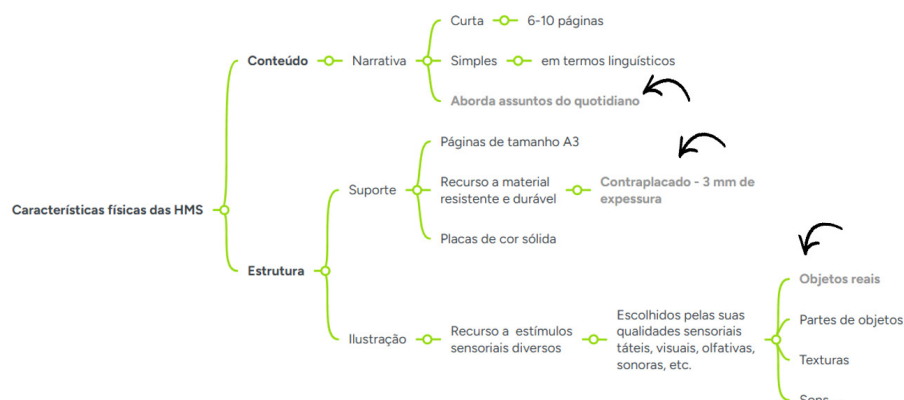


Figura 6
Características físicas das HMS
construídas: Mapa mental

Consideramos que as HMS construídas no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial estão sustentadas no estado da arte e nas práticas desenvolvidas pelas organizações BAG BOOKS e PAMIS. Todavia, apresentam algumas particularidades quanto à narrativa – maior foco em assuntos do quotidiano; à ilustração – tipo de estímulos sensoriais preferidos para ilustrar a história e quanto ao suporte – material usado para a construção das páginas, conferindo-lhes alguma “originalidade”.

Em termos da narrativa os assuntos abordados nas HMS construídas no âmbito dos estudos em análise surgem, quase sempre, a partir do conhecimento dos interesses e das características do público-alvo. Esta característica é inspirada nas práticas da PAMIS, porém, apresenta-se distinta, na medida em que os assuntos não visam ajudar pessoas com MD a compreender e enfrentar “situações delicadas da vida”. Ou seja, os assuntos não são considerados sensíveis, embora façam parte do quotidiano dos ouvintes, procurando facilitar o envolvimento nas sessões de conto de histórias, seguindo o proposto pela literatura (e.g. Ten Brug et al., 2012).

Relativamente à “ilustração” usada nas nossas HMS observa-se uma forte preocupação em escolher estímulos sensoriais naturais, privilegiando-se o uso de objetos reais ou partes de objetos. Esta opção procura ajudar o ouvinte a compreender o conteúdo da HMS e a participar

de forma ativa no conto da história. As publicações da BAG BOOKS nem sempre favorecem este aspeto.

No que diz respeito ao suporte (formato das páginas das HMS), apenas por razões económicas, privilegia-se o recurso a contraplacado de madeira de 3 mm em vez de acrílico.

Em síntese, as HMS construídas nos estudos em análise assumem as características referenciadas na literatura especializada (e.g. Nunes et al., 2020; Penne et al., 2012; Ten Brug et al., 2012; Ten Brug et al., 2015; Ten Brug, Munde, Van der Putten, & Vlaskamp, 2015a), qualificando-se como narrativas curtas, que recorrem a estímulos sensoriais diversos, dando preferência a objetos reais, de modo a tornar acessível o seu conteúdo. Assim, as HMS são “textos de natureza multimodal em que estímulos sensoriais, de tipos e materiais diversificados, desempenham um papel essencial” (Nunes et al., 2020, p. 15).

A conceção física deste tipo de histórias exige a criação de uma narrativa, a construção de um suporte próprio e a ilustração, implicando a escolha de estímulos sensoriais adequados para explicitar a narrativa e proporcionar momentos agradáveis a quem vivencia essa experiência. De destacar ainda que a história tem de ter um título, um princípio e um fim claros. Estes aspetos estão sintetizados na tabela seguinte.

Tabela 1
Síntese de dimensões a considerar na construção de HMS

Conteúdo	Estrutura	
	Suporte	Ilustração
Narrativa • Aborda um assunto que faz parte do quotidiano. • É curta e relativamente simples. • Tem no máximo duas frases por página.	• As páginas são de tamanho A3. • Recorre a material resistente (e.g. contraplacado). • Escolha de uma cor sólida. • Tem em média, oito a 10 páginas.	• Tem um ou dois estímulos por página. • Privilegia objetos reais. • Inclui diversidade de estímulos sensoriais.

Práticas pedagógicas implementadas durante o conto de histórias

As práticas pedagógicas implementadas durante o conto de HMS pelos autores dos estudos realizados basearam-se nas experiências das organizações BAG BOOKS e PAMIS e nos resultados de estudos nacionais e internacionais.

A primeira prática a destacar relaciona-se com a construção das HMS e corresponde à escolha adequada dos estímulos sensoriais que ilustram a história. A relevância desta prática decorre de uma outra

implementada durante o momento de conto das HMS. Aquando do conto da HMS o contador de histórias convida e motiva os ouvintes a explorarem esses estímulos. Importa salientar que quando os estímulos sensoriais são agradáveis e envolvem a realização de determinada ação, regista-se o aumento do interesse e do envolvimento dos ouvintes nas sessões de conto de HMS. Nos estudos em análise (e.g. Miguel, 2015; Henriques, 2018; Soares, 2020) a escolha de objetos reais e de elementos naturais potenciou o envolvimento e a participação ativa dos ouvintes na atividade de conto de HMS.

Outra estratégia a realçar é a opção por contar as HMS em contextos naturais frequentados pelos ouvintes com MD, destacando-se os contextos de educação de infância e de ensino básico (e.g. Gomes, 2016; Matos, 2017; Henriques, 2018; Soares, 2020; Rodrigues, 2021) e da biblioteca municipal (Miguel, 2015). De salientar, que os estudos de Gomes (2016) e Henriques (2018) se realizaram nos espaços antes designados *Unidades de Apoio à Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita*, os quais estavam integrados nos contextos escolares públicos. Refira-se que apenas um dos oito estudos se desenvolveu num ambiente segregado (Oliveira, 2019). Esta prática de contar HMS em contextos inclusivos não tem sido descrita na literatura internacional, onde os estudos se realizaram em ambientes mais segregados.

De referir ainda que os estudos de Susana Soares (2020) e de Ana Rodrigues (2021) contaram as HMS em sessões com características distintas das anteriormente descritas: umas individualmente, outras em pequeno grupo e outras em grande grupo. Esta estratégia teve como principal objetivo analisar o tipo de sessão que poderá ser mais favorável à promoção do envolvimento e participação dos ouvintes. Nas sessões realizadas em pequeno e em grande grupo participaram também crianças que não apresentavam NE. Estas práticas pedagógicas revelam-se inovadoras face às dinâmicas implementadas pela PAMIS e pela BAG BOOKS. De sublinhar que os artigos publicados internacionalmente com revisão de pares a que tivemos acesso não fazem referência a estas estratégias. Face às atuais políticas de educação inclusiva em Portugal, entende-se essencial continuar a implementar estas práticas, as quais confirmam o que descreve Grace (2015), as HMS são concebidas como uma metodologia inclusiva. Por outro lado, o recurso a estas estratégias revela-se marcante, sendo que algumas têm um efeito muito positivo no envolvimento e na participação dos alunos com MD na atividade de conto de histórias.

Quanto ao modo como as histórias são contadas, as práticas reportadas destacam o recurso natural à linguagem oral, à diversificação da entoação, ao uso de expressões faciais, à improvisação e ao incentivo à exploração dos estímulos sensoriais presentes nas HMS. Deste conjun-

to de estratégias destaca-se a última, por ser muito específica do conto de HMS, como descrevemos inicialmente. Ou seja, durante o conto da HMS os ouvintes são convidados a interagir com os elementos sensoriais da história, promovendo-se o seu envolvimento emocional, físico e cognitivo. Esta estratégia valoriza a experiência sensorial como via de acesso ao conhecimento e à participação ativa.

A repetição do conto da história é outra estratégia a destacar. Esta prática pedagógica foi implementada em todos os estudos que envolveram o conto de HMS e está referenciada na literatura, como mencionámos antes. Esta estratégia revela-se muito relevante face às características dos ouvintes com MD, permitindo o aumento do seu envolvimento e, com o decorrer das sessões, a antecipação dos acontecimentos narrados. Deste modo criam-se oportunidades para a efetivação da sua inclusão e para a fruição na atividade de conto de histórias.

Participação dos alunos com NE na atividade de conto de histórias e efeitos no seu desenvolvimento e inclusão

Os resultados dos estudos em análise evidenciam que as HMS favorecem o envolvimento e a participação de alunos com NE, em particular os que apresentam MD, nas atividades de conto de histórias em contextos educativos/escolares e culturais, como salas de atividade ou salas de aula e bibliotecas públicas. Decorrente desse envolvimento e participação registam-se efeitos positivos no desenvolvimento e na inclusão.

Especificando, os resultados de vários estudos (Miguel, 2015; Gomes, 2016; Henriques, 2018; Soares, 2020; Rodrigues, 2021) mostram que os alunos com MD e outras NE demonstram prazer e interesse em participar nas sessões de conto de HMS. Evidenciam ainda que o conto de HMS promove o envolvimento ativo deste público na atividade de conto de histórias. Relativamente ao envolvimento dos alunos com MD, verificou-se que estes aumentaram substancialmente o seu nível de envolvimento, passando dos níveis 0 ou 1 para os níveis 3 ou 4, considerando a escala *Engagement Profile and Scale*¹ usada. Salienta-se que o aumento do nível de envolvimento dos ouvintes é consistente nos estudos referidos.

Sublinha-se ainda que os estudos de Soares (2020) e Rodrigues (2021) comparam o envolvimento dos alunos com NE atendendo a três tipos de histórias contadas: Histórias de Autor, Histórias Sociais² e HMS. Os resultados destes dois estudos demonstram, de forma sustentada, que os alunos com NE mostram maior envolvimento e entusiasmo nas

¹ O instrumento referido usa a seguinte escala: 0 - sem foco; 1 - foco emergente; 2 - foco parcialmente mantido; 3 - foco frequentemente mantido e 4 - foco totalmente mantido nas sete dimensões contempladas: capacidade de resposta, curiosidade, investigação, descoberta, antecipação, persistência e iniciativa (Carpenter et al., 2015). http://complexneeds.org.uk/modules/Module-3.2-Engaging-in-learning---key-approaches/All/downloads/m10p040c/engagement_chart_scale_guidance.pdf

² São histórias curtas e individualizadas que são usadas para ajudar pessoas com PEA, entre outras NE, na interpretação e compreensão de situações sociais difíceis ou complexas. As histórias ajudam a identificar sinais sociais relevantes ou comportamentos esperados e a compreender as consequências de se comportar de determinada forma (Gray, s/d).

sessões em que são contadas HMS, comparativamente com as sessões de conto de Histórias de Autor e de Histórias Sociais.

Os contextos em que as HMS são contadas constituem outra dimensão que influencia o envolvimento e a participação dos alunos com NE nas atividades de conto de histórias. Os dois estudos acima referidos dinamizaram o conto dos diversos tipos de histórias em sessões individuais, em pequeno grupo e em grande grupo. Os resultados revelam que as sessões individuais e em pequeno grupo são as mais favoráveis, na medida em que geram um nível superior de envolvimento dos ouvintes com MD (e com outras NE), comparativamente com as sessões que decorrem em grande grupo. De referir ainda que a interação social entre os alunos participantes é mais frequente quando o conto de HMS acontece em pequenos grupos. Podemos, assim, afirmar que, no geral, o conto destas histórias promove experiências positivas para alunos com e sem NE. Pensamos que este resultado é favorável à efetivação da inclusão social e curricular dos alunos com MD e outras NE. Efetivamente, consideramos ser importante promover o envolvimento e a participação das crianças nas atividades realizadas em conjunto com os seus pares nos contextos regulares.

Por outro lado, a opção por dinamizar o conto de histórias em sessões que envolvem ouvintes com e sem NE, contribui para a criação de ambientes mais inclusivos e empáticos, promovendo uma maior aceitação e compreensão entre pares. Ou seja, os colegas sem NE tornam-se mais compreensivos e tolerantes face à especificidade de alguns dos comportamentos menos comuns apresentados pelos pares com MD. Neste sentido, salientamos o impacto social que o conto de HMS parece ter a este nível. A este propósito, Young e Lambe (2011) referem que o conto de HMS facilita o envolvimento social e educativo e Grace (2015) sublinha que esta prática promove oportunidades para as crianças interagirem socialmente.

Em termos gerais os estudos realizados por Matos (2017), Oliveira (2019), Soares (2020) e Rodrigues (2021) evidenciam ainda que as HMS podem constituir um importante recurso pedagógico para a promoção do desenvolvimento de competências comunicativas (verbal e não-verbal), socioemocionais e de literacia em alunos com MD e outras NE, especialmente quando as HMS têm em atenção os seus interesses e as suas necessidades e a dinâmica pedagógica implementada procura desenvolver essas competências.

Quanto às competências comunicativas, de notar que o recurso ao uso de objetos reais e de outros Símbolos Tangíveis³ nas HMS ajudou os ouvintes com NE (Síndrome de *Joubert*, paralisia cerebral, multideficiência e Perturbação do Espectro do Autismo) a compreender melhor a linguagem oral e a estabilizar o seu comportamento social durante

³ Sistema de símbolos concretos definido por Rowland e Schweigert (2000). Inclui símbolos de três dimensões (objetos reais, objetos de referência) e de duas dimensões (Desenhos, Fotos e Contornos dos referentes).

as atividades de conto de histórias. Consequentemente, esta estratégia pedagógica teve também um efeito positivo na estabilidade socioemocional das crianças envolvidas.

Relativamente ao desenvolvimento de competências de literacia destaca-se o estudo desenvolvido por Oliveira, em 2019. Este estudo constituiu-se como um projeto de intervenção que envolveu uma jovem com MD que frequentava uma instituição de ensino especial. Subjacente a este estudo, estiveram algumas linhas de investigação que contribuem para conectar o desenvolvimento de competências de comunicação e de literacia e o conto de histórias. Importa sublinhar que neste estudo foi considerado o conceito de literacia inclusiva⁴ proposto por Lacey (2006) e Lacey, et al (2007), sendo este fundamental perante as características funcionais das pessoas com MD. Os resultados do estudo evidenciam que as HMS se revelaram eficazes no desenvolvimento de competências comunicativas e de literacia da jovem participante e funcionaram como recursos facilitadores da interação pedagógica e social.

As HMS foram um suporte inquestionável das interações comunicativas estabelecidas com esta jovem. Os resultados confirmaram a hipótese de ação: “o recurso a HMS contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação e literacia de pessoas com MD”. Para tanto, foram fundamentais, além das HMS, o desenvolvimento de práticas baseadas no conceito de literacia inclusiva (Lacey, 2006; Lacey et al., 2007) e a implementação de atividades significativas. O estudo internacional desenvolvido por Preece e Zhao (2014) também destaca que as HMS permitem que alunos com NE acedam a atividades que facilitam o desenvolvimento de competências de literacia. Perante estes resultados, pensamos ser importante continuar a investigar o contributo das HMS no desenvolvimento de competências de literacia, pois as evidências nacionais parecem ser ainda escassas. Entendemos relevante expandir o estudo desenvolvido por Oliveira (2019), realizando-o em contextos inclusivos, com mais alunos com MD. Ou seja, importa obter mais dados que ajudem a compreender que práticas se revelam mais adequadas para promover o desenvolvimento deste tipo de competências nos alunos com MD.

Em síntese, ainda que os estudos realizados sejam, maioritariamente, estudos de caso, os resultados obtidos revelam que as HMS constituem uma estratégia pedagógica eficaz e sensível para envolver alunos com MD e outros públicos com NE, nas atividades de conto de histórias, promovendo a inclusão e o desenvolvimento de competências comunicativas, socioemocionais e de literacia.

As práticas pedagógicas implementadas aquando do conto de HMS aumentam o envolvimento de alunos com NE, particularmente os que

⁴ Lawson et al. (2012) concebem a literacia inclusiva como a utilização de formas de representação duradoura através das quais os indivíduos atribuem ou transmitem, intencionalmente, significados. Portanto, o conceito de literacia inclusiva inclui qualquer forma de representação e abrange uma variedade de formas representativas, desde objetos, imagens, desenhos ou símbolos, à produção da escrita. Consiste na capacidade de compreender e refletir a partir da atribuição de significado.

apresentam MD. Como menciona Miguel (2015) atendendo à singularidade das pessoas com MD, as HMS têm sido apresentadas como estratégia pedagógica que permite que estas disfrutem do prazer de ouvir histórias. O estudo internacional desenvolvido por Preece e Zhao (2015) também salienta que as HMS têm sido identificadas como uma atividade agradável para indivíduos que apresentam dificuldades graves no processo de aprendizagem, decorrentes de incapacidades graves.

Estudos internacionais (e.g. Grace, 2015; Ten Brug, Van der Putten, Penne, Maes, & Vlaskamp 2016; Penne et al., 2012; Ten Brug et al., 2012; Ten Brug et al., 2015) também salientam que a metodologia das HMS é benéfica para o desenvolvimento e aprendizagem de indivíduos com MD. Apelando mais aos sentidos do que às palavras, as HMS procuram facilitar a compreensão do conteúdo da narrativa e possibilitar uma resposta mais positiva por parte dos ouvintes. Estas histórias oferecem experiências sensoriais e oportunidades de interação social, aumentando a relevância da atividade para o ouvinte. Por outro lado, é também uma forma de introduzir as crianças com MD na cultura do conto de histórias (Ten Brug et al., 2016) e de aumentar as respostas comportamentais positivas (Taylor, 2006, citado em Grace, 2015).

Acessibilidade e inclusão em espaços públicos

A maioria dos estudos que envolveu o conto de HMS decorreu em contextos educativos / escolares públicos. Apenas o estudo de Miguel (2015) se concretizou no espaço de uma biblioteca pública. Nesse espaço foram dinamizadas diversas sessões de conto de HMS para crianças e jovens com MD e suas famílias. A intervenção na biblioteca teve efeitos bastante positivos no comportamento das crianças e jovens com MD e das suas famílias. De destacar o papel da bibliotecária, a qual mostrou uma atitude acolhedora. A realização deste estudo foi relevante por permitir a acessibilidade ao espaço bibliotecário a um conjunto de pessoas com MD e suas famílias, que nunca tinham tido essa oportunidade. Face à importância deste estudo, passamos a salientar os principais resultados obtidos.

As crianças e os jovens com MD demonstraram curiosidade e envolvimento crescente ao longo das sessões; melhoraram a atenção e a concentração, especialmente quando os estímulos sensoriais das HMS eram variados e significativos; algumas conseguiram antecipar partes da história, revelando memória dos estímulos apresentados. A interação com os estímulos sensoriais das histórias promoveu a manifestação de comportamentos comunicativos não verbais, tais como:

expressões faciais, vocalizações e gestos espontâneos; outras crianças e jovens recorreram a formas de comunicação alternativa para expressar agrado ou interesse. Também se mostraram progressivamente mais autónomas na exploração dos materiais sensoriais, revelando claras preferências por determinados estímulos (texturas, sons, aromas). A participação nas diversas sessões contribuiu para uma melhor regulação emocional e maior disponibilidade para o convívio social.

As famílias das crianças e jovens relataram que os filhos estavam mais motivados para sair de casa e participar nas atividades da biblioteca e sentiram-se acolhidas e valorizadas pela iniciativa. De destacar o impacto positivo na autoestima dos filhos e algumas famílias passaram a frequentar a biblioteca, vendo-a como um espaço inclusivo e seguro.

De notar o papel positivo da bibliotecária que se envolveu no projeto, revelando mudanças importantes nas suas práticas educativas, passou a considerar a diversidade funcional como parte integrante da missão da biblioteca e reconheceu que as HMS são uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e a participação ativa de ouvintes com MD. A biblioteca constituiu-se, assim, como um espaço de aprendizagem, lazer e inclusão.

Resumindo, o conto de HMS constitui-se como uma estratégia promotora da inclusão de pessoas com MD na comunidade, nomeadamente nos espaços das bibliotecas públicas. Com efeito, as HMS podem proporcionar experiências positivas nesses ambientes para estas crianças e jovens e as suas famílias. Ainda que seja uma prática muito pouco estudada, entendemos ser um passo importante para a inclusão de pessoas com MD nos espaços culturais da sua comunidade.

Contributo dos estudos realizados para o avanço do conhecimento

Analisando o contributo dos oito estudos realizados para o avanço do conhecimento nesta temática, salientamos duas dimensões: uma relacionada com o tipo de metodologia desenvolvida nas investigações e o conhecimento científico produzido. A figura que se segue sintetiza os aspetos que entendemos serem os mais relevantes, nestas duas dimensões, os quais passamos a descrever.



Figura 7
Mapa mental relativo às considerações finais

Metodologia desenvolvida nas investigações

O desenho metodológico de algumas das investigações realizadas no âmbito do MEE da ESELx apresenta características distintas, quando comparadas com investigações internacionais reportadas na literatura, as quais consideramos importante descrever e analisar.

A primeira característica a salientar é o facto de a maioria dos estudos ter decorrido em contextos naturais e públicos, com particular enfoque para os estabelecimentos de educação e ensino regular. Ora, as investigações realizadas fora de Portugal, a que tivemos acesso, (e.g. Penne et al., 2012; Preece & Zhao, 2014; Ten Brug et al., 2012; Ten Brug et al., 2015; Ten Brug et al., 2016), decorreram em ambientes considerados segregados. Sabendo que os contextos influenciam os nossos comportamentos, importou conhecer também como é que alunos com MD, ou com outras NE, reagem ao conto de histórias nos contextos comuns que frequentam em conjunto com os seus pares. A generalidade dos nossos estudos teve essa preocupação, pelo que se entende que os comportamentos observados nos alunos com MD, e outras NE, são autênticos. Podendo, assim, equacionar-se a possível transferibilidade dos resultados obtidos para contextos semelhantes.

Outra singularidade é o facto de nos últimos dois estudos (e.g. Soares, 2020; Rodrigues, 2021) se terem participado, também crianças com desenvolvimento típico. Parece-nos ser este um aspeto muito relevante. Por um lado, evidencia que as HMS podem ser contadas a crianças

com e sem NE, manifestando ambas prazer em participar nesses momentos, e, por outro lado, favorece o estabelecimento de interações sociais mais positivas entre as crianças. Deste modo, a participação de crianças com desenvolvimento típico facilita a promoção de ambientes mais inclusivos. De sublinhar que não se conhecem estudos internacionais que reportem esta prática.

Destaca-se ainda o facto de o estudo realizado por Miguel (2015), que envolveu um número importante de participantes, se ter realizado numa biblioteca pública, portanto num contexto fora da comunidade escolar. Atendendo a que a atual política educativa em Portugal, e em muitos outros países da Europa, advoga o direito à educação e à inclusão de todos os cidadãos, importa alargar as experiências sociais comuns a pessoas que apresentam maiores desafios à sua participação nos diversos contextos de vida, como é o caso dos alunos com MD.

Realça-se também o facto de se terem desenvolvido dois estudos (e.g. Soares, 2020; Rodrigues, 2021), que contaram a mesma história em três contextos diferentes: sessões individuais, em pequeno grupo e em grande grupo. Esta estratégia metodológica permitiu compreender qual o contexto que se revela mais favorável ao envolvimento e à participação das crianças com MD, e outras NE.

Outro aspeto que se considera inovador nos estudos de Soares (2020) e Rodrigues (2021), diz respeito à análise das reações das crianças com MD, e outras NE, perante três tipos de histórias: Histórias de autor, Histórias Sociais e HMS. Esta análise permitiu comparar os comportamentos das crianças perante os três tipos de histórias contadas, o que entendemos ser pertinente para o desenvolvimento de práticas educativas adequadas às características destas crianças. Na literatura da especialidade consultada (nacional e internacional) apenas se identificou um estudo (Ten Brug et al., 2016) que analisou os comportamentos dos participantes face a Histórias de Autor e HMS.

O último aspeto a evidenciar em termos do desenho das investigações diz respeito à utilização da *Engagement Profile and Scale*, criada por Carpenter et al. (2015). Relembramos que este instrumento foi criado especificamente para avaliar pessoas com MD, considera diferentes dimensões do envolvimento e tem critérios definidos para o seu preenchimento, pelo que a sua utilização permitiu comparar os comportamentos das crianças e jovens com MD, e outras NE, perante o conto de diferentes tipos de histórias e em contextos diversos.

No que concerne ao conhecimento científico produzido no âmbito dos oito estudos, importa assinalar uma caracterização mais detalhada das HMS construídas e uma identificação do impacto das atividades de conto de HMS no desenvolvimento de competências de literacia e na inclusão de crianças e jovens com MD, e com outras NE.

Quanto às características das HMS destacamos a criação de um storyboard para planeamento da narrativa e dos estímulos sensoriais a usar na sua construção. Esta estratégia não tem sido referenciada nos artigos a que tivemos acesso sobre esta temática, mas revela-se importante para planear os estímulos a usar e garantir coerência na narrativa da HMS.

Ainda que não seja um resultado inovador, sublinha-se o facto de as HMS construídas terem em consideração o conhecimento prévio das crianças e jovens com MD, ou outras NE, o que coincide com o reportado por vários estudos internacionais (e.g. Preece & Zhao, 2014; Ten Brug et al., 2016; Ten Brug et al., 2012; Young et al., 2011). Porém, os resultados desses estudos relacionam-se com a construção de HMS personalizadas, que analisam temáticas sensíveis, o que não é o caso das HMS por nós investigadas.

Enfatizamos ainda a opção pelo uso de estímulos sensoriais naturais (sobretudo objetos reais) que procuram responder aos interesses e às preferências das crianças e jovens e se adequam ao conteúdo da narrativa da história. Esta opção permite estabelecer uma relação concreta entre o estímulo sensorial e o conteúdo da história. De sublinhar que este tipo de estímulos sensoriais se revelou facilitador do envolvimento e da participação dos alunos com MD e da compreensão da narrativa. Privilegiar o recurso a objetos reais, constitui, em nosso entender, uma estratégia adequada e inovadora.

Relativamente ao efeito do conto de HMS no desenvolvimento e na inclusão de crianças e jovens com MD, ou com outro tipo de NE, os nossos resultados mostram a existência de impactos muito positivos ao nível do envolvimento, do desenvolvimento da literacia e da inclusão.

Conhecer o nível de envolvimento dos alunos com MD, ou com outro tipo de NE, nas atividades de conto de histórias foi uma preocupação presente em certos estudos realizados no âmbito do curso de MEE da ESELx. Porém, na literatura internacional por nós conhecida apenas encontramos referências ao estudo do nível de alerta e de atenção dos sujeitos com MD durante o conto de HMS. Neste sentido, considera-se que se contribuiu para o avanço do conhecimento científico, nesta área, ao analisar uma outra dimensão dos comportamentos manifestados pelos ouvintes com MD durante o conto de histórias. Lembramos que o envolvimento é entendido nestes estudos como sendo multidimen-

sional, abrangendo a capacidade de resposta, curiosidade, investigação, descoberta, antecipação, persistência e iniciativa (Carpenter et al., 2015).

O tipo de histórias (Histórias de Autor, Histórias Sociais e HMS) que suscitaram maior atenção e envolvimento por parte das crianças e jovens com MD foram as HMS, especialmente nas sessões em que estas foram contadas individualmente e em pequeno grupo. Verificou-se ainda que o nível de envolvimento das crianças e jovens não se mantém constante ao longo das sessões de conto de histórias. O estudo realizado por Ten Brug e seus colaboradores (2015), também salienta que o nível de alerta e de atenção dos alunos com MD é variável ao longo das sessões.

De notar que o conto de HMS também suscitou mais comportamentos de entusiasmo por parte dos participantes com NE, particularmente com MD, sublinhando-se que a familiaridade com os objetos reais e outros estímulos sensoriais aumentou o seu envolvimento, sendo este mais evidente e constante nas sessões em pequeno grupo. O número de vezes que a história é contada também influencia positivamente o envolvimento das crianças e jovens, registando-se uma maior participação aquando da repetição da história. Os alunos com MD e com outro tipo de NE demonstraram igualmente maior envolvimento nas HMS perante estímulos sensoriais alinhados com os seus interesses e os que ofereciam oportunidade de realização de uma determinada ação. Os estímulos sensoriais naturais e “reais” evidenciaram-se ainda eficazes na promoção da comunicação funcional e da regulação comportamental. Ou seja, é importante apresentar estímulos sensoriais concretos facilitadores da realização de uma ação, a fim de aumentar o nível de alerta e o envolvimento dos alunos durante o conto da narrativa. Estes últimos resultados coincidem com o descrito por Ten Brug et al. (2015). De referir que neste estudo é ainda mencionada a importância de se apresentar os estímulos durante períodos mais longos.

Compreender as diferenças existentes no envolvimento das crianças e jovens com MD face ao tipo de histórias contadas, constitui outro contributo para o avanço do conhecimento científico nesta temática. Comparando o comportamento perante as histórias de autor e as histórias sociais (HS™) verificou-se alguma melhoria na comunicação funcional e na interação com os pares perante o conto destas histórias. No caso das histórias de autor estas contribuíram, sobretudo, para o enriquecimento do vocabulário e para uma maior expressividade verbal, no caso das crianças e jovens que revelavam algumas competências a este nível. Na tabela que se segue comparamos os principais resultados considerando as diferentes dimensões avaliadas nos três tipos de histórias contadas.

Dimensão Avaliada	Histórias Multissensoriais	Histórias Sociais™	Histórias de Autor
Envolvimento e participação	Elevado envolvimento, especialmente em sessões individuais ou pequenos grupos.	Menor envolvimento em sessões de grande grupo.	Participação positiva, especialmente perante histórias mais familiares.
Comunicação	Estímulo à comunicação aumentativa através de objetos e estímulos sensoriais.	Melhoria importante na comunicação com os pares.	Enriquecimento do vocabulário e expressão verbal.
Interação social	Interação mais frequente com objetos e menos frequente com pessoas.	Central na melhoria da aceitação pelos pares.	Reforça a relação com o contador de histórias.
Regulação emocional e comportamental	Auxílio na autorregulação e na redução de comportamentos disruptivos.	Redução de comportamentos desafiantes.	Reações positivas, mas menos impacto na regulação emocional.
Adaptação às necessidades individuais	Envolvimento superior quando os estímulos sensoriais estão alinhados com os interesses da criança.	Relevante para crianças com dificuldades de socialização.	Benefícios mais gerais, menos personalizados.
Impacto nos pares	Aumento da compreensão e tolerância entre crianças.	Melhoria na aceitação sociométrica.	Estímulo à partilha e brincadeira em grupo.

Tabela 2
Comparação dos principais resultados

Comparando estes resultados com os reportados na literatura, conhecemos apenas um estudo internacional que, de alguma forma, compara o comportamento de pessoas com MD perante o conto de HMS e histórias de autor (Ten Brug et al., 2016). Refira-se que neste estudo foram criados dois grupos de participantes com MD: um participou no conto de HMS e outro no conto de histórias de autor (grupo de controlo). Portanto, o desenho do estudo mostra-se distinto dos nossos. Especificando, no caso dos nossos estudos os participantes que ouviram as HMS e as histórias de autor foram os mesmos. Os resultados do estudo de Ten Brug et al (2016) evidenciam que as pessoas com MD manifestam mais atenção direcionada ao livro e aos estímulos apresentados nas HMS do que nas histórias de autor, o que vai ao encontro dos nossos resultados.

Quanto à inclusão social de alunos com MD e outro tipo de NE, importa referir os resultados do estudo desenvolvido por Miguel (2015), nos quais é evidente que, à data, as bibliotecas públicas careciam de materiais adaptados e de programação tendo em consideração as necessidades dos públicos com NE. Neste sentido, importa sensibilizar pais e profissionais para promover o uso da biblioteca como espaço

educativo e de lazer e, simultaneamente, motivar os profissionais das bibliotecas públicas a implementar práticas mais inclusivas, ora seja, práticas que se adequem também a públicos com NE.

A realização deste estudo teve um impacto positivo na programação da biblioteca pública. De sublinhar que após a conclusão do estudo a biblioteca passou a incluir histórias com símbolos pictográficos para a comunicação (SPC) (histórias adaptadas) e a implementar sessões da hora do conto mais inclusivas. Todavia, o conto de HMS não se tornou uma prática nesta biblioteca pública. De referir ainda que os pais dos alunos com MD que participaram neste estudo desconheciam o potencial educativo da biblioteca para os seus filhos com MD. Depois do projeto de intervenção, mostraram maior interesse e vontade de participar com os seus filhos em iniciativas futuras.

Muito embora o estudo desenvolvido por Miguel tenha contribuído positivamente para a inclusão de pessoas com MD, pensamos ser importante continuar a desenvolver estudos neste tipo de contexto. Para tanto, parece ser essencial assegurar processos de formação para bibliotecários, de modo a efetivamente o conto de HMS se tornar uma realidade nestes contextos, dinamizando sessões inclusivas e significativas para todos. Refira-se que não se conhecem estudos internacionais que analisem o uso de HMS neste tipo de contexto.

No que respeita ao desenvolvimento de competência de literacia destaca-se o estudo desenvolvido por Oliveira (2019), cujos resultados evidenciam o potencial das HMS para promover o desenvolvimento deste tipo de competências em alunos com MD.

Especificando, a aluna com MD que participou neste estudo demonstrou, em 80% das situações criadas, compreender a narrativa das HMS contadas, bem como os contextos que a partir delas se desenvolveram. Concretizando um pouco mais, a aluna conseguiu atribuir significado aos objetos e símbolos apresentados (símbolos tangíveis), antecipando as tarefas relacionadas com a leitura dos símbolos tangíveis, manipulando de forma adequada esses símbolos e executando corretamente os desafios propostos. Sublinha-se que a aluna demonstrou um comportamento ativo e responsivo perante os estímulos e as atividades propostas e maior vontade de comunicar. Efetivamente a aluna conseguiu compreender as HMS e fazer uma leitura dos elementos nelas contidos, correspondendo ao desenvolvimento de competências de literacia, à luz da definição de literacia inclusiva proposta por Lacey. Como refere Oliveira (2019) as HMS possibilitam a criação de um “círculo virtuoso” (p.116) proporcionando a compreensão e atribuição de significados, constituindo-se, assim uma estratégia pedagógica e social que possibilita o emergir de competências de literacia.

Oliveira (2019) menciona ainda que as sessões de conto e exploração das HMS permitem conceber um ambiente educativo significativo e

diferenciado que proporciona aos alunos “novas aprendizagens e oportunidades comunicativas” (p.116), uma vez que os assuntos abordados nas HMS contribuem para dar conteúdo às interações comunicativas. Deste modo, o conto de HMS e a dinâmica pedagógica implementada permitem criar contextos propícios à introdução de conteúdos e ao desenvolvimento de diversas atividades de exploração, possibilitando, assim, espaços de conversa.

Considerações finais: Ilações de natureza pedagógica

A abordagem multissensorial das HMS revela-se uma prática pedagógica relevante, promovendo o emergir de comportamentos positivos ao nível do envolvimento e da participação ativa de alunos com MD, e com outras NE, na atividade de conto de histórias. Proporciona ainda oportunidades de inclusão em contextos educativos e escolares regulares, para além de contextos culturais, como o caso da biblioteca pública. Sublinha-se igualmente o seu contributo para o desenvolvimento de competências comunicativas e de literacia, ao nível da compreensão e da atribuição de significados dos estímulos sensoriais apresentados. Assume igual importância o facto de o conto de HMS possibilitar a criação de verdadeiros momentos de fruição durante o conto de histórias.

Em termos de investigação tem vindo a assumir destaque: (i) a análise das características das HMS, (ii) a identificação das reações dos alunos com MD, e outro tipo de NE, ao conto dessas histórias e (iii) a reflexão sobre o contributo destas histórias para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem destes alunos. De notar, no entanto, que tem sido dada menor atenção às práticas pedagógicas relacionadas com as atividades de exploração das histórias e à análise do seu efeito no desenvolvimento de competências de literacia e de comunicação. Por essa razão entendemos importante e necessário realizar estudos nesta área, de modo a melhorar as práticas desenvolvidas, especialmente, junto de alunos com MD nos contextos regulares de educação e ensino e na comunidade em geral.

Pensamos ser igualmente útil uma maior divulgação das HMS, considerando a sua construção e implementação pedagógica. Neste sentido, apresentamos na tabela seguinte uma proposta de guia prático para a construção e dinamização do conto de HMS.

Tabela 3
Guia prático para a construção
e dinamização do conto de HMS

Dimensão a considerar		Descrição
Construção da HMS	Planeamento inicial	Conhecer o público-alvo: • Identificação das características cognitivas, motoras, sensoriais e comunicacionais dos alunos. • Recolha de informações sobre gostos, interesses e necessidades específicas.
	Conceção da história	Escolher o assunto a abordar na narrativa: • Preferência por temas concretos e do quotidiano (por exemplo: ir ao parque, tomar banho, fazer compras, ir à feira, etc.). • Deve-se evitar temas demasiado abstratos ou complexos. Elaborar o storyboard: • Definição de uma narrativa simples e clara, com início, meio e fim (com um fio condutor). • Utilização de frases curtas com uma linguagem acessível. • Planeamento dos estímulos sensoriais associados a cada página: • Utilização de objetos reais ou representações táteis (texturas, sons, aromas, etc.), assegurando que são estímulos seguros, manipuláveis e relevantes para a história; • Notas: • no caso de alunos com mais dificuldades ao nível da compreensão optar por objetos concretos e evoluir para símbolos um pouco mais abstratos – símbolos tangíveis, quando apropriado. • o número de estímulos sensoriais por página deve ser reduzido (até 3), para facilitar a concentração dos alunos. Fabricar fisicamente a HMS: • Escolha do tipo de suporte das páginas do livro: • material resistente, de cor sólida e de fácil higienização, adaptado à manipulação por alunos com limitações motoras, quando necessário; • Escolha do modo como agregar os estímulos sensoriais às respetivas páginas do livro; • Colagem da narrativa da história no verso das páginas.
Dinamização da hora do conto	Preparação do ambiente	• Escolha de um espaço tranquilo, acessível e com poucos estímulos concorrentes; • Opção pela colocação dos alunos em semicírculo; • Preferência pela realização de sessões em pequeno grupo, dado que estas favorecem um maior envolvimento dos alunos.

(cont.)

Competências de formação, de supervisão e de avaliação	• Apoiar a formação contínua de professores de ensino regular e cooperar na formação dos professores especializados e dos órgãos de administração e gestão das escolas; • Apoiar os professores de ensino regular, na sala de aula, em tarefas de diferenciação pedagógica, para uma melhor gestão de turmas heterogéneas em processos de educação inclusiva, numa escola para todos; • Proceder ao diagnóstico de necessidades educativas especiais dos alunos tendo como referenciais o currículo e os padrões do desenvolvimento social correspondentes à idade cronológica, em articulação com o desenvolvimento dos projetos educativos das escolas.
Competências de consultoria	• Apoiar os órgãos de direção executiva e de coordenação pedagógica das escolas e os professores na conceção de projetos educativos e curriculares que propiciem uma gestão flexível dos currículos e a sua adequação às realidades locais, aos interesses e às capacidades dos alunos; • Assessorar e apoiar os centros de formação das associações de escolas no planeamento e execução de programas de formação

Tabela 3 (cont.)
Guia prático para a construção e dinamização do conto de HMS

Em síntese, a construção e o conto de HMS é um processo criativo e exigente, mas altamente gratificante, uma vez que permite promover o envolvimento e a participação ativa dos alunos na atividade e desenvolver uma relação pedagógica positiva entre o contador da história e o aluno. Para tal, é importante planear a história tendo em atenção as características dos alunos, de modo a assegurar um maior interesse e impacto desta atividade no seu desenvolvimento e na aprendizagem. Portanto, a HMS não é apenas uma história, é uma experiência sensorial, emocional e pedagógica adequada quando se procura promover a participação, o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos.

Concluindo com este capítulo esperamos ter suscitado o interesse por esta prática pedagógica e motivado docentes do ensino regular e da educação especial, e outros profissionais, a construírem HMS com criatividade e sensibilidade e a implementar esta prática com os seus alunos.

Testemunhos: Utilização de HMS por professoras de educação especial

Experiência da professora Rita Nobre

O primeiro contacto e experiência com HMS ocorreu em 2012, através da professora Clarisse Nunes, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Em janeiro de 2013 fizemos uma visita à instituição inglesa

“Bag Books”, a qual nos permitiu conhecer o processo de construção das HMS e o modo como os contadores de histórias da Bag Books dinamizam o seu conto junto de pessoas com multideficiência.

Estas experiências permitiram-me:

- perceber que as HMS constituem uma metodologia inovadora em Portugal;
- compreender o papel que as HMS podem desempenhar na educação de alunos com multideficiência: promover experiências sensoriais positivas e aprendizagens novas; estimular o desenvolvimento de competências de comunicação, etc.

Nesse mesmo ano encontrava-me a realizar a minha dissertação de mestrado em educação especial, sendo que esta foi a área que elegi para a concretização da minha pesquisa.

Esta experiência de investigação levou-me a construir HMS e a contá-las a alunos que frequentavam *Unidades de Apoio à Educação de Alunos com Multideficiência*.

O processo de construção das HMS foi o que mais me fascinou, porque exigiu que inventasse e escrevesse histórias com sentido e com correção linguística.

As HMS devem ter um máximo de 10 “cartões” (páginas), os quais devem ser todos da mesma cor. A cada cartão deve ser associado uma frase e o correspondente objeto/textura/cor/cheiro selecionado para representar o conteúdo dessa frase.

O passo seguinte também foi muito significativo, porque era preciso conseguir adequar um objeto para cada frase/página. Este passo constituiu-se como um processo cognitivo estimulante, na medida em que era necessário perceber qual era a “mensagem” comunicativa que se desejava transmitir ao aluno.

Durante o conto destas histórias era muito interessante observar algumas das reações dos meus alunos; alguns sorriam, outros cheiravam, mexiam os olhos na direção do objeto ou na minha direção, outros mexiam (poucos) nos objetos, tocavam nos colegas, tocavam em mim.

Enquanto contava estas histórias o que mais me preocupava não me esquecer é ter de dizer a mesma frase a cada um dos alunos com a mesma entoação e colocá-los em semicírculo. O recurso a esta estratégia fazia-os sentirem-se especiais, eu acho que sim, porque ouviam o seu nome, portanto eu estava a falar só para eles naquele momento. Até hoje mantenho esta opinião.

Durante os anos que se seguiram continuei a construir e a contar estas histórias e fiz o possível para partilhar esta metodologia com colegas de vários agrupamentos de escolas (Mafra, Venda do Pinheiro e Cacém) que trabalharam ou trabalham comigo nos espaços das *Unidades de Apoio à Educação de Alunos com Multideficiência* e em Bibliotecas Escolares.

Sei que por onde passei a metodologia das HMS foi ficando e foram sendo construídas mais histórias. Inclusivamente os Agrupamentos de Escolas de Mafra e Venda do Pinheiro já trocaram histórias entre si e mantêm esta metodologia, apesar de eu já não exercer funções nesses locais.

Durante este percurso envolvi alunos com desenvolvimento típico na construção de HMS (alunos que tinham na sua turma colegas com multideficiência). Uma dessas experiências aconteceu no ano letivo em que exerci funções educativas na Venda do Pinheiro.

Esta situação foi muito positiva na medida que as HMS serviram para unir alunos com desenvolvimento típico à volta dos seus colegas com multideficiência.

Outra estratégia que utilizei foi a participação dos Encarregados de Educação na construção parcial de HMS.

No Agrupamento de Escolas da Venda do Pinheiro e no agrupamento de Escolas D. Maria II, os pais foram convidados a vir à escola para observar as HMS. Ou seja, num dia previamente combinado, a partir de um “convite”, os pais vieram à escola e tomaram conhecimento desta metodologia, depois eram convidados a participar na construção parcial de uma história.

Previamente, eu tinha os “cartões” todos preparados e as frases associadas a cada um. Numa caixa estavam vários objetos, estes teriam de ser associados a cada frase. Havia objetos “intrusos”, contudo os pais conseguiram descobrir qual era o objeto adequado e prendiam-no ao “cartão”. No final eu contava a HMS. Foram momentos de partilha e uma forma de levar os pais a participar nas aprendizagens dos seus filhos.

Experiência da Professora Teresa Miguel

O meu primeiro contacto com as HMS foi na Escola Superior de Educação de Lisboa onde frequentei o curso de mestrado em Educação Especial. Pouco depois, construí a primeira história para um aluno que frequentava a *Unidade de Apoio à Educação de Alunos com Multideficiência* onde lecionava. Por altura da escolha do tema da dissertação de mestrado optei por desenvolver um projeto de intervenção sobre o uso de HMS e construí outras três histórias.

Na escola onde desenvolvi a minha atividade profissional tenho tido a oportunidade de construir histórias com os alunos das turmas que incluem colegas com multideficiência. Estas experiências têm sido uma forma de sensibilização dos colegas para as necessidades dos alunos com necessidades específicas.

Estas HMS ficam disponíveis na biblioteca escolar para requisição livre de alunos e professores para as explorarem e usarem em sala de aula. Outras HMS ficam na “*Unidade de Multideficiência*” para uso regu-

lar na educação de alunos com multideficiência.

Tenho estado envolvida em outras iniciativas escolares que envolvem as HMS. Uma delas é uma Fábrica de Histórias que funciona semanalmente como um clube onde os alunos podem participar voluntariamente e de forma regular na construção de mais histórias. Outra iniciativa relaciona-se com uma biblioteca itinerante – Biblioteca sem Barreiras - com a qual se pretende alargar a experiência das HMS a outros jovens com multideficiência no seu domicílio.

Referências bibliográficas

Bag Books (Ed.) (2011). *Multi-sensory stories for people with learning disabilities*. Training Notes. <http://www.bagbooks.org>

Carpenter, B; Egerton, J.; Cockbill, B.; Bloom, T.; Fotheringham, J.; Rawson, H. & This-tlethwaite, J. (2015). *Engaging Learners with Complex Learning Difficulties and Disabilities*, Routledge.

Fenlon, A.G., McNabb, J. & Pidlypchak, H. (2010). “So much Potential in Reading!” Developing meaningful Literacy Routines for Students with Multiple Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 43(1), 42-48

Fornefeld, B. (2013). Storytelling with all our senses; mehrsinn geschichten. In Grove (Ed.), *Using storytelling to support children and adults with special needs: Transforming lives through telling tales* (pp. 78-85). Exeter: Swales & Willis Ltd.

Fuller, C. (1999). Fiction for adults with profound learning difficulties. *PMLD LINK* 35, 12 (1).

Gomes, C. (2016). *Contar histórias a crianças com multideficiência: contributo das histórias multissensoriais*. Tese de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (não publicada).

Grace, J. (2015). *Sensory stories for children and teens with special educational needs. A practical guide*. Jessica Kingsley Publishers.

Gray, C. (2000). *The New Social Stories Book*. Future Horizon.

Gray, C. (s/d). *What is a Social Story?* <https://carolgraysocialstories.com/social-stories/what-is-a-social-story/>

Henriques, M. (2018). *Envolvimento de alunos com multideficiência na hora do conto*. Tese de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (não publicada). <https://repositorio.ipl.pt/bitstreams/9de412c1-e00b-4213-a39f-69eaeab5837a/download>

Knijjn, T. (2010/2011). *Multi-sensory Storytelling: the effect on positive social responsiveness in children with profound multiple disabilities*. Study year 2010/2011. Utrecht University.

Lacey, P. (2006). Inclusive Literacy. *PMLD LINK*.18 (3), Issue 55, 11-13

Lacey, P., Layton, L., Miller, C., Goldbart, J. & Lawson, H. (2007). What is literacy for students with severe learning difficulties? Exploring conventional and inclusive literacy, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(3), 149–160.

Lawson, H., Layton, L., Goldbart, J., Lacey, P. & Miller, C. (2012). Conceptualisations of literacy practices for children with severe learning difficulties. *Literacy UKLA*, 46, 2.

Lyons, G., & Mundy-Taylor, J. (2012). Following the Blue Bouncing Ball: An Evidence-Based Strategy for Using Storytelling and Collaborative Stretching to Enhance Quality of Life for Persons with Severe Cognitive Impairments. *Storytelling, Self, Society* 8(2), 85-107. <https://dx.doi.org/10.1353/sss.2012.a813179>.

Matos, M.J. M. B. (2017). *Contributo da utilização de símbolos tangíveis e do conto de histórias na regulação do comportamento e no desenvolvimento de competências comunicativas numa criança com Síndrome de Joubert*. Tese de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (não publicada). <https://repositorio.ipl.pt/bitstreams/6739037f-7d84-4f71-bbd5-f6346319d940/download>

Matosa, A., Rochaab, T., Cabrala, L. & Bessaab, M. (2015). Multi-sensory storytelling to support learning for people with intellectual disability: an exploratory didactic study. 6th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing, Accessibility and Fighting Infoexclusion (DSAI). *Procedia Computer Science*, 67, 12 – 18, DOI: 10.1016/j.procs.2015.09.244.

MENCAP (2019). *Sensitive Stories. A guide to creating and sharing sensitive multi-sensory stories with people with profound and multiple learning disabilities*. <https://www.mencap.org.uk/sites/default/files/2019-05/creating%20and%20sharing%20sensitive%20stories.pdf>

Mendes, R.R.M. (2022). *Histórias multissensoriais: características e conexões*. Tese de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (não publicada). <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/de204311-a21b-4db9-8859-fccd21b977ac>

Miguel, T.J. P. (2015). *O uso de histórias multissensoriais numa biblioteca pública*. Tese de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (não publicada). <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/ea58a710-10e3-4307-8607-0e5a9038622a>

Nunes, C. Silva, E., Nobre, R., Miguel, T., Antunes, S., Rijo, C. & Grácio, H. (2017). A natureza dos livros: as histórias multissensoriais, in I.A. Matos (Coord.). *Imaginários Iluminados na Didática do Português. Livro de Atas*. Edições: Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Educação. https://www.esev.ipv.pt/docs/Imaginarios_Iluminados_2017.pdf

Nunes, C., Silva, E., Nobre, R., Miguel, T., Antunes, S., Rijo, C. & Grácio, H. (2020). Histórias multissensoriais: um projeto de literacia inclusiva O. Sousa, P. S. Ferreira, A. Estrela & Esteves, S. (coord.), *Investigação e Práticas em Leitura*, (ebook) CIED-ESELx. (pp. 9-28), https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12075/1/Hist%C3%B3rias%20multissensoriaisInvestiga%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pr%C3%A1ticas%20em%20Leitura_e-book.pdf

Oliveira, N. D. R. F. (2020). *Desenvolvimento de competências comunicativas e de literacia em pessoas com multideficiência: contributo das histórias multissensoriais*. Tese de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. (não publicada). <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/11143>

Penne, A., Ten Brug, A., Mund, V., Van der Putten, A., Vlaskamp, C., & Maes, B. (2012). Staff interactive style during multisensory storytelling with persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56, 167-178.

Philip, M. (2017). The spirit of stories. PMLD: A move towards improved research and practice (pp.8-10). *PMLD LINK* 29(3), Issue 88.

Preece, D. & Zhao MA, Y. (2014). *An Evaluation of Bag Books Multi-Sensory Stories*. School of Education. University of Northampton.

Rodrigues, A. I. (2021). *Envolvimento e desenvolvimento social de uma criança com perturbação do espectro de autismo – o contributo do conto de histórias*. Tese de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (não publicada). <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/f06d62cf-b55c-41ee-b01e-ef4e4a646ca1>

Rowland, C. & Schweigert, P. (2000). Tangible symbols, tangible outcomes, *Augmentative and Alternative Communication*, 16(2), 61-78, <https://doi.org/10.1080/0743461001233127891>

Safak, P., Yilmaz, H. C. & Demiryürek, P. U. (2016). Using Multisensory Storytelling (MSST) to increasing listening comprehension for students with Multiple Disabilities include Visual Impairment (MDVI). *Multidisciplinary Academic Conference on Education, Teaching and E-learning in Prague* (p.73).

Scottish Funding Council, (2012, march). Multi-sensory Storytelling. *Profound and Complex Needs. Newsletter*, 13.

Soares, S. (2020). *Promoção do desenvolvimento social de uma criança com multideficiência – contributo do conto de histórias*. Tese de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (não publicada). <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/466d01df-6c3a-4907-8370-d89164e30338>

Ten Brug, A., Van der Putten, A.A., Penne, A, Maes, B., & Vlaskamp, C. (2016). Making a difference? A comparison between multi-sensory and regular storytelling for persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 60(11),1043-1053. Doi: 10.1111/jir.12260

Ten Brug, A., Munde, V. S., Van der Putten, A. A. J., & Vlaskamp, C. (2015). Look closer: the alertness of people with profound intellectual and multiple disabilities during multi-sensory storytelling, a time sequential analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 535–550. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1046754>

Ten Brug, A., Van der Putten, A., Penne, A., Maes, B. & Vlaskamp, C. (2015a). Factors influencing attentiveness of people with profound intellectual and multiple disabilities to Multi-Sensory Storytelling. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(3), 190-198. <https://doi.org/10.1111/jppi.12128>

Ten Brug, A., van der Putten, A., Penne, A., Maes, B., & Vlaskamp, C. (2012). Multi-sensory storytelling for persons with profound intellectual and multiple disabilities: An analysis of the development, content and application in practice. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(4), 350-359. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2011.00671.x>

Watson M., Lambe L. & Hogg J. (2002). *Real Lives: Real Stories*. PAMIS /University of Dundee, Dundee.

Young, H. & Lambe, L. (2011). Multi-Sensory Storytelling: For People with Profound and Multiple Learning Disabilities. *PMLD LINK- Sharing Ideas and information- Speaking Up - Being Heart*, 23(1), 68, 29-30.

Young, H., Fenwick, M., Lambe, L., & Hogg, J. (2011). Multi-sensory storytelling as an aid to assisting people with profound intellectual disabilities to cope with sensitive issues: a multiple research methods analysis of engagement and outcomes. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 127–142. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.563603>

CAPÍTULO IV

A COMPREENSÃO LEITORA NA PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E O SEU IMPACTO EM ALUNOS DOS 2.º E 3.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Anabela Ribeiro

Professora de português dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico

Isabel Madureira

Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa

Resumo

Reconhecendo que a dificuldade na Compreensão Leitora (CL) constitui uma característica comum nos indivíduos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e que a literacia é basilar para a aprendizagem e integração social, foi desenvolvida uma investigação que pretende caracterizar as práticas que os professores de várias áreas disciplinares implementam para promover a CL dos seus alunos de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico com PEA e conhecer a perceção destes docentes e dos seus alunos com PEA sobre o impacto destas práticas no desenvolvimento da CL.

Optou-se por um estudo de caso único, pertencente ao paradigma interpretativo, em que se elegeram, como técnicas de recolha de dados, a pesquisa documental, as entrevistas semiestruturadas a professores e alunos com PEA, e a observação naturalista de algumas aulas.

Os resultados sugerem que as dificuldades dos alunos com PEA são diversas e complexas, de origem ambiental e comportamental. Para as ultrapassar, os docentes socorrem-se de materiais e estratégias pedagógicas adaptadas dentro do possível às características destes alunos. Todavia, apurou-se que, em termos gerais, estas práticas nem sempre são suficientes e bem-sucedidas devido a vários fatores, destacando-se a escassa formação especializada e ambientes educativos pouco inclusivos. Portanto, os resultados sublinham que o papel do docente é nuclear, mas apontam para a necessidade premente da sua capacitação, o que potenciará mais sucesso no desenvolvimento da CL dos seus alunos com PEA.

Introdução

O número crescente de alunos com dificuldades de Compreensão Leitora (CL), evidenciado por estudos nacionais e internacionais (como o PISA e o PIRLS), tem levantado preocupações. Esta situação agrava-se quando se trata de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, por frequentemente apresentarem problemas nesta área, o que compromete a sua vida académica, social e profissional (Baixauli et al., 2020; Tárraga-Mínguez et al., 2020).

Reconhecendo a importância da CL e a sua complexidade no processo de ensino-aprendizagem, procuramos identificar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da CL em alunos dos 2.º e 3.º ciclos com PEA, bem como os seus efeitos, a partir das perspetivas de professores e alunos.

Assente numa abordagem qualitativa e num estudo de caso intrínseco (Stake, 1999), a investigação recorreu à análise documental, a observações naturalistas em sala de aula e a entrevistas a quatro professoras e a dois alunos com PEA.

Julgamos assim que podemos contribuir para a reflexão e incremento do conhecimento sobre práticas inclusivas de promoção da CL dos alunos com PEA, reforçando a importância de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Literacia

A literacia é a capacidade de compreender e interagir com o mundo, reconhecendo o código escrito e “possibilitando uma integração efectiva e eficaz entre as componentes do falar, do ouvir e do raciocínio crítico com a leitura e escrita” (Azevedo, 2009, p.1) em vários contextos, o que potencia o desenvolvimento e a participação ativa do indivíduo na comunidade e na sociedade alargada (UNESCO, 2017).

Dada a importância da literacia e, na sua raiz, a capacidade de ler e compreender, uma das missões da escola é também a promoção do desenvolvimento da competência leitora, visando a aquisição, por parte dos alunos, de “literacias múltiplas”, isto é, os “alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (Martins et al., 2017, p.19), que os ajudarão a “responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (Martins et al., 2017, p.7).

Roberts (1995) afirma que a falta de literacia pode levar a consequências devastadoras tanto ao nível individual, como ao nível comunitário: “no plano individual, gera inaptações e exclusões, enquanto no plano social implica elevados custos sociais e económicos” (Gomes

& Santos, 2004, p.169). Neste sentido, a ONU estabeleceu como ODS 4: “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

A capacidade de ler e escrever de forma eficaz, isto é, a literacia, está, assim, na base da educação, que deve estar ao alcance de todos e que é determinante para a inclusão e equidade.

Literacia e educação inclusiva

Entendermos a literacia unicamente assente na capacidade ler é excluir quem tem dificuldades nesta competência ou outras incapacidades mais graves (Nunes & Oliveira, 2022). Neste sentido, Lacey et al. (2007) propõem o conceito “literacia inclusiva”, que consiste em saber ler o mundo para nele se integrar.

Educação inclusiva e literacia precisam de caminhar de mãos dadas na construção de ambientes escolares que assegurem a diversidade e a equidade. Esta premissa envolve diversos desafios, dadas as particularidades dos alunos com necessidades específicas, sendo, por isso, essencial refletir, repensar e adaptar práticas pedagógicas diferenciadas. É necessário, para isso, adaptar o ambiente e contexto de aprendizagem para que seja equitativo e dê resposta à diversidade, assegurando ensino de qualidade (Milton, 2018b), tal como definido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, referente à educação inclusiva. De acordo com Madureira (2017), é ao docente que cabe esta missão, “sublinhando em última análise que não há limites para a aprendizagem” (p.50).

Portanto, promovendo a educação inclusiva que incentive as várias literacias, de acordo com as necessidades e expectativas de cada um, a escola previne a exclusão social, estimula a oportunidade de desenvolvimento das potencialidades de cada aluno e capacita-o para a participação ativa na sua aprendizagem e na sociedade (Milton, 2018a). É um círculo virtuoso: a educação inclusiva estimula a literacia, que, por sua vez, promove a inclusão.

Compreensão leitora

Ler é compreender. É através da leitura que o indivíduo acede ao conhecimento, constrói pensamento crítico e se torna um cidadão mais autónomo e consciente. No entanto, esta não é uma habilidade inata. Pelo contrário, a aquisição desta competência requer tempo, prática e ensino explícito, sistematizado e intencional (Fernandes, 2022).

A leitura é, portanto, um pré-requisito para a aprendizagem e é

consensual que esta competência, quando não adquirida, ou rudimentarmente desenvolvida, traz insucesso escolar, comprometimento na literacia e menos oportunidades de inserção profissional e social (Desmurget, 2023; Grau, 2008; Sánchez, 2008; Sim-Sim, 1995; Vaz, 2010).

Nos diferentes modelos teóricos propostos para descrever a CL, os autores convergem na ideia de que é um fenómeno complexo, interativo e dependente de vários fatores, nomeadamente das competências linguísticas, cognitivas e afetivas do leitor (Giasson, 1993), que mobiliza conhecimentos prévios, formula e confronta hipóteses, e ajusta estratégias de compreensão para atingir uma representação mental do texto que tem diante de si (Cruz, 2007, 2020; Ribeiro & Viana, 2014). Portanto, para se ensinar a compreender é fundamental entender como se processa a leitura.

Em primeiro lugar, ler é mais do que descodificar palavras, “quando não se consegue extrair o significado do que foi lido, verifica-se uma dificuldade na compreensão leitora” (Ferreira & Horta, 2015, p. 147).

Assim, Cruz (2007, 2022) e Ribeiro e Viana (2014) defendem três modelos de processamento de leitura: o ascendente, centrado na decifração; descendente, que assenta nas expectativas do leitor e do seu conhecimento do mundo; e interativo, que conjuga os dois anteriores. Mais recentemente, foi proposto o modelo interativo compensatório, em que os vários níveis interagem, mas “a deficiência de ativação de um nível pode ser compensada pela ativação de um outro” (Cruz, 2020, p.43), destacando-se o papel ativo do leitor na construção de sentido.

No que diz respeito à forma como se compreende o que se lê, destacamos a taxonomia proposta por Ribeiro e Viana (2014), que apresenta quatro níveis de compreensão, organizados hierarquicamente: literal, identificação de informação explícita no texto; a reorganização, que se relaciona com a análise; síntese, categorização e organização da informação veiculada pelo texto; a compreensão inferencial, que requer que o leitor estabeleça relações que não estão explícitas; a compreensão crítica, que implica que o leitor, entre outras possibilidades, consiga formular juízos de valor ou faça comparações com base em critérios definidos.

Partindo do pressuposto de que a CL se desenvolve de forma hierárquica, havendo dificuldades nesta competência, é fundamental compreender quais são os constrangimentos para implementar e ajustar estratégias de intervenção (Ferreira & Horta, 2015). A este respeito, a literatura tem apontado para a existência de, pelo menos, quatro fatores que adiam o desenvolvimento da leitura: “défice na consciência fonémica e no desenvolvimento do princípio alfabético; défice no desenvolvimento e manutenção da motivação para aprender a ler; e a inadequada preparação dos professores” (Ferreira & Horta, 2015, p.147).

Assim, quanto mais precoce for o diagnóstico, maior sucesso poderá ter a intervenção. A escola tem um papel nuclear nesta missão, que continua a privilegiar o ensino da decodificação em detrimento do da compreensão (Desmurget, 2023). Deve, acima de tudo, tornar visíveis os mecanismos da CL, através de estratégias explícitas da CL (Sánchez, 2008) que ajudem os alunos a extrair significado dos textos. Mas, para isso, é preciso priorizar a aposta na formação dos professores para que estes conheçam as causas que subjazem à dificuldade na CL, como esta se processa e o melhor caminho para a ensinar (Ferreira & Horta, 2015; Sánchez, 2008; Vaz, 2010).

O ensino da compreensão leitora

Dada a centralidade da CL para o sucesso individual e coletivo, a escola deve assumir um papel determinante no ensino desta competência que, no panorama nacional, está ainda aquém do desejável, como refletem os resultados do PISA de 2022, que, na área da leitura, evidenciaram o pior desempenho desde 2009.

Apesar deste panorama menos favorável, os documentos orientadores do Ministério da Educação e o reforço das ações do Plano Nacional da Leitura (PNL) refletem a importância que a CL tem para a formação de “leitores competentes [que] serão cidadãos mais críticos e autónomos, contribuindo para uma cultura de exigência cívica e democrática” (PNL, s.d.).

Na escola, o ensino da CL tem-se centrado predominantemente na decifração e não no ensino explícito de estratégias da CL, como se de uma aprendizagem incidental se tratasse. Prevalece a ideia de que a CL, enquanto processo cognitivo, é “inacessível à observação e ao controlo do professor” (Vaz, 2010, p. 163).

Acontece que “aprender a ler é apenas uma das etapas do percurso que há que percorrer para se ser membro de pleno direito do clube dos leitores” (Sim-Sim, 2007, p.207). Como tal, a investigação tem mostrado que a CL pode ser ensinada de forma explícita e sistemática, tornando o leitor ativo, consciente e autónomo (Sánchez, 2008; Sim-Sim, 2007).

Alguns dos fatores que comprometem uma eficiente CL dizem respeito às dificuldades que os alunos enfrentam. A agravar estes comprometimentos, alguns autores acrescentam ainda a insuficiente preparação dos professores, o que compromete a capacidade de identificar e valorizar alguns preditores de dificuldades na CL, e o conhecimento insuficiente para intervir, apoiar e ensinar os alunos a compreenderem textos (Ribeiro et al., 2016).

Por isso, acima de tudo, ensinar a compreender passa por ensinar explicitamente estratégias de compreensão, “através de aprendizagens

cooperativas” e auxiliar os alunos a usar essas estratégias “de um modo flexível e em combinação” (Cruz, 2020, p.67), pois a “compreensão não é um processo passivo, e sim activo” (Beard, 2010, p.28). Isto requer um trabalho consistente ao longo de todo o percurso escolar, assente em estratégias adequadas, facilitadoras e motivadoras (Ferreira & Horta, 2015, p. 152), que estimulem o gosto pela leitura.

O ensino desta competência deve partir dos procedimentos que a investigação mostrou serem típicos dos leitores competentes, que são capazes de monitorizar a sua compreensão do texto e de criar objetivos de leitura (Sánchez, 2008; Sim-Sim, 2007; Vaz, 2010), ou seja, através de processos metacognitivos.

Globalmente, tem-se considerado que o ensino explícito da CL deve ter por base os três momentos da leitura: antes, durante e depois (Giasson, 1993; Ribeiro et al., 2010), visando os quatro níveis de compreensão: literal, de reorganização, inferencial e de compreensão crítica (Viana & Ribeiro, 2020).

Nesta era digital, as tecnologias assumem um papel incontornável e complementar no ensino e desenvolvimento da CL (Cruz, 2007). Ainda que a leitura em suporte papel continue a ser a mais aconselhada pela investigação, o uso pedagógico e equilibrado da tecnologia pode trazer algumas vantagens, especialmente pelo seu carácter apelativo, que alia a aprendizagem à dimensão lúdica.

Conclui-se que ensinar de forma explícita como compreender o texto escrito é possível e de suma importância para formar “um leitor activo, autónomo, criativo e crítico” (Ferreira & Horta, 2015, p.52). Não é suficiente justificarmos as dificuldades da leitura apenas com o desinteresse dos jovens pelos livros em detrimento dos conteúdos digitais a que têm acesso. É possível ensinar a compreender e ensinar as estratégias de aprendizagem desta competência, que devem ser motivadoras e dinamizadas o mais cedo possível, consistentemente em todo o percurso escolar, sendo o papel dos professores imprescindível para que os alunos alcancem níveis superiores de compreensão. Seguramente, o sucesso deste processo se refletirá no sucesso nas restantes áreas académicas.

A Perturbação do Espectro do Autismo

Caracterização da PEA

Atualmente, de acordo com o DSM-5-TR (2023), a Perturbação do Espectro do Autismo é descrita como uma Perturbação do Neurodesenvolvimento, caracterizada pelo défice persistente na comunicação

e interação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Os sintomas, presentes desde o início do período de desenvolvimento, têm de causar prejuízo clinicamente significativo.

A PEA caracteriza-se pela sua heterogeneidade, podendo existir três níveis de gravidade e a possibilidade da coexistência de comorbilidades. Os primeiros sinais, ainda que muito subtis, manifestam-se geralmente entre os 6 e 12 meses: défice de atenção partilhada, contacto ocular, reciprocidade do sorriso, isolamento, intenção comunicativa, atraso ou ausência na fala (Lima, 2012). O diagnóstico torna-se mais sólido por volta dos 3 anos, quando as dificuldades de interação e comunicação se tornam mais evidentes (Lima, 2015).

Apesar da diversidade das características da PEA, e ainda que os sintomas persistam ao longo da vida do indivíduo com PEA, a investigação é consensual quanto à importância da intervenção precoce, desenhada de acordo com a especificidade de cada criança para atenuar os sintomas e potenciar a evolução positiva (Lima, 2012; Roycroft, 2015).

A PEA e a compreensão leitora

Sendo a CL um processo complexo e multifacetado, dependente da interação de várias capacidades (cognitivas, linguísticas, sociais), existe uma grande diversidade nas competências leitoras nos indivíduos com PEA (Brown, et al., 2013; Roycroft, 2015).

A investigação mostra que uma proporção significativa de pessoas com PEA apresenta dificuldades na CL (Baixauli et al., 2020; Beckerson et al., 2024; Davidson et al., 2018). Em algumas situações, existe o domínio da descodificação, mas desprovida de compreensão (Marshall & Myers, 2021), o que se justifica pela facilidade que estes indivíduos têm na perceção visual, facilitando o reconhecimento de palavras (Nation et al., 2006).

A literatura identifica quatro fatores principais que explicam as dificuldades na CL na PEA: Teoria da Mente, défice nas funções executivas, Teoria da Coerência Central e limitações linguísticas (Baixauli et al., 2020; Cortez & Fernandes, 2019; Kimhi et al., 2022; Lima et al., 2023; Roycroft, 2015; Tárraga-Mínguez et al., 2020; Wang et al., 2023).

Em primeiro lugar, a Teoria da Mente, proposta por Baron-Cohen, Leslie e Frith, explica a dificuldade em atribuir estados mentais, inferir sentimentos, intenções e crenças, aspetos fundamentais à compreensão textual, nomeadamente na interpretação de personagens e contextos sociais.

Os défices nas funções executivas (planificação, flexibilidade cognitiva, memória de trabalho, controlo inibitório e manutenção da aten-

ção) comprometem a monitorização da leitura, a retenção, seleção e integração das informações.

Por sua vez, no que diz respeito à Teoria da Coerência Central, esta teoria explica a tendência para o foco nos detalhes e a dificuldade em processar informações de maneira global, o que conduz a uma leitura fragmentada (Carberry, 2014; Roycroft, 2015; Tárraga-Mínguez et al., 2020).

Por fim, somam-se a estas teorias as limitações linguísticas e comunicativas (Carberry, 2014; Lima, 2012; Roycroft, 2015; Walter & Nunes, 2020), com especial destaque para a baixa descodificação, escassez de vocabulário e o fraco domínio morfossintático (Alnemr, 2022; Lima et al., 2023; Saad, 2022). Parece ser consensual que, quanto mais severa é a PEA, mais dificuldades se observam na descodificação e nas competências linguísticas (Baixauli et al., 2020).

Neste contexto, o modelo DIER (*Direct and Indirect Effects of Reading*), proposto por Kim (2017) e adaptado por Davidson (2021), pode oferecer importantes pistas para compreender as limitações na CL neste domínio. Este modelo integra o Modelo Simples de Leitura (MSL), de acordo com o qual a leitura é o resultado da compreensão da linguagem oral e da descodificação (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990), acrescentando a leitura de palavras como fator direto que contribui para a CL. Sustenta ainda que a memória de trabalho, o vocabulário, o conhecimento morfossintático, a capacidade de fazer inferências e de monitorizar a compreensão e a Teoria da Mente contribuem indiretamente para a CL (Davidson, 2021).

Apesar de o modelo DIER poder ser útil para compreender as dificuldades linguísticas que subjazem à dificuldade na CL, este não avalia a comunicação social, mas Davidson (2021) considera-a a importante, principalmente quando se trata de PEA, já que é uma área descrita como a que mais dificuldades apresenta. Ou seja, a comunicação social contribui para a CL porque as crianças usam o seu entendimento do funcionamento do mundo real para interpretar textos narrativos, por exemplo, e compreender o seu enquadramento social. Se esta competência de interpretar e utilizar a comunicação se encontra afetada, a leitura fica, sem dúvida, em situação precária.

Em síntese, os estudos consultados sublinham que a CL nas pessoas com PEA é influenciada pela combinação de múltiplos fatores e pela heterogeneidade de perfis. Por esta razão, são necessárias abordagens educacionais e terapêuticas ajustadas às particularidades de cada aluno e que privilegiem o ensino precoce e explícito de estratégias de compreensão.

Ensinar alunos com PEA a ler e a compreender é um desafio para muitos professores que se sentem, frequentemente, desamparados e sem formação para criar estratégias educativas eficazes, o que se traduz na existência de um vazio entre o potencial destes alunos e a prática educativa (Kimhi et al., 2022; Marshall & Myers, 2021; Solari et al., 2017). Genericamente, os professores usam as estratégias que lhes parecem mais exequíveis na sala de aula, não implementando práticas baseadas na evidência ou na pesquisa (Kimhi et al., 2022) por falta de tempo e de conhecimento (Carberry, 2014; Marshall & Myers, 2021). Além disso, intervir junto de alunos com PEA no mesmo espaço e tempo letivo da turma que integram pode ser desafiante pela falta de preparação dos docentes, pelo comportamento disruptivo ou pela amplitude de dificuldades que estes alunos apresentam. Esta situação resulta em aprendizagens que ficam aquém das capacidades dos alunos, distintos nas suas forças e fragilidades, o que contradiz o preconizado pelas orientações respeitantes à educação inclusiva.

Constituindo a CL uma competência nuclear para o sucesso académico, profissional e social, cabe à escola assegurar as condições e recursos necessários para o seu desenvolvimento. No caso da PEA, este é um desafio, não só porque esta é uma área em que, geralmente, os alunos experimentam diversas dificuldades, mas também devido à heterogeneidade do perfil destes alunos. Neste sentido, torna-se crucial que os professores usem abordagens individualizadas, adequadas às particularidades de cada aluno (Carberry, 2014).

Tal como referido, a leitura não é um processo natural, requer o ensino de estratégias explícitas de leitura e de estratégias de compreensão, as mais desafiantes, mas que literatura indica que são passíveis de ser ensinadas a alunos com PEA (Saad, 2022).

Atualmente, defende-se que as estratégias que devem ser implementadas são as mesmas que se dinamizam com alunos com desenvolvimento típico (Marshall & Myers, 2021; Roycroft, 2015). Porém, dadas as especificidades da PEA, devem eleger-se atividades estruturadas, organizadas num ambiente de aprendizagem favorável em função da especificidade de cada aluno. Deverá dar-se prioridade a atividades com forte componente visual, já que esta é frequentemente uma área em que estes alunos revelam mais facilidade.

Relativamente ao ambiente de aprendizagem, Alnemr (2022) sublinha que é comum os alunos com PEA apresentarem alguma sensibilidade a estímulos sensoriais, que podem afetar a sua autorregulação emocional, comunicação e até a própria linguagem. Recomenda assim que os professores recorram ao uso de auriculares, música suave, cadeiras de baloiço e objetos/brinquedos *anti-stress* (*fidget toys*). Solari et

al. (2017) apresentam os benefícios de as atividades implementadas serem incorporadas em rotinas, para não suscitar atitudes de oposição e resistência à mudança, que são comuns neste tipo de alunos. Estes cuidados poderão favorecer o sucesso da implementação de estratégias de CL.

A pesquisa bibliográfica mostrou-nos que a maioria dos autores que se debruça sobre estas questões tem concluído que as estratégias promotoras da CL na PEA devem atender, por um lado, às maiores dificuldades dos alunos, mas partirem das suas “forças”, para maximizarem os ganhos. Portanto, atividades de pendor visual, que apelem à memória ou que partam dos interesses dos alunos, terão mais hipóteses de serem bem aceites e de os conduzir a melhorias nesta área (Marshall & Myers, 2021; Stringfeld et al., 2011). Alguns exemplos destas atividades devem integrar mapas cognitivos, esquemas, tabelas, mapas de histórias; *checklists*; destaque de palavras-chave; *flashcards*, entre outros.

São diversas as estratégias enumeradas pelos autores. Contudo, é possível constatar um alinhamento de opiniões, que frisam que as atividades devem ser organizadas de acordo com os três momentos de leitura, apresentados anteriormente: antes, durante e depois (Giasson, 1993; Ribeiro et al., 2010). Os efeitos são mais positivos quando os professores as combinam e adequam a cada caso (Alnemr, 2022; Roycroft, 2015; Saad, 2022), o que propicia o alargamento de conhecimentos diversos, da socialização ou da linguagem.

Uma das práticas mais referidas pela literatura específica é a leitura partilhada e os trabalhos cooperativos, através de tutorias de pares e grupos de discussão, defendidos por Tárraga-Mínguez et al. (2020), por incentivar a leitura em voz alta e a interação entre alunos e professores.

Whalon et al. (2007) destacam o ensino e treino da CL através de perguntas recíprocas (numa dinâmica de pares) em que os alunos formulam perguntas e respostas para compreenderem o texto. Esta prática, que se pode apoiar no uso de pistas ou mapas visuais, pode ser vantajosa na medida em que estimula a automonitorização do leitor sobre o que já compreendeu sobre o texto.

A leitura orientada e a instrução direta também se têm revelado eficazes, pois permitem que o professor oriente e modele o processo de leitura, reforce aprendizagens e promova a generalização.

Estas práticas, em que os alunos estão acompanhados e são orientados, potenciam o desenvolvimento da linguagem, nomeadamente no alargamento vocabular, conhecimento morfosintático, compreensão oral, e na comunicação.

Por sua vez, num mundo cada vez mais digital, o uso da tecnologia é uma inevitabilidade e está provado que a utilização destes recursos poderá ser benéfica, na medida em que permite a combinação de vá-

rias estratégias de leitura. Concomitantemente, o uso destes recursos potencia a atenção, promove a regulação do comportamento social e, conseqüentemente, melhora a aprendizagem (Alnemr, 2022; Saad, 2022; Tárraga-Mínguez et al., 2020) pelo seu caráter apelativo junto dos alunos com PEA. No entanto, o seu uso deve ser equilibrado, visto que pode reduzir as oportunidades de interação social, dimensão geralmente comprometida na PEA.

Em síntese, diversas estratégias têm sido comprovadas como eficazes, mas, acima de tudo, tem sido defendido que a sua dinamização deve ser consistente e apoiada numa abordagem multidimensional, com práticas assentes em evidências e adequadas à especificidade de cada aluno, assegurando um ambiente de aprendizagem favorável e estruturado. Para maior sucesso, é imperativo que o docente tenha uma atitude positiva, que estimule os seus alunos com PEA e que detenha formação específica, planeando e adequando a sua prática aos seus alunos para que a sua evolução seja favorável e para que a inclusão seja “uma realidade tangível” (Lourenço & Leite, 2015).

Metodologia

Formulação do problema e questões de investigação

A educação inclusiva (D.L. n.º 54/2018) preconiza que todos os alunos devem ter acesso à educação que lhes permita a “plena inclusão social”. No entanto, os desafios são diversos e a necessidade de dar respostas aos alunos com dificuldades na leitura é cada vez mais urgente, o que conduz a muitas incertezas, a alguns sucessos e também a algumas frustrações.

Existem diversos estudos sobre a PEA e é abundante a literatura sobre estratégias promotoras da CL para alunos com desenvolvimento típico. Contudo, são poucos os estudos que versam sobre a CL em alunos com PEA, como indicam Alnmer (2022) e Saad (2022), especialmente no panorama português.

Na literatura pesquisada, as intervenções são feitas normalmente em grupos restritos de alunos, fora da sala de aula, e as investigações desenvolvidas maioritariamente na perspetiva do adulto. Sendo os alunos os que mais beneficiam destes estudos, consideramos importante que se lhes dê voz para conhecermos e compreendermos as suas perceções, seguindo, por isso a Recomendação n.º 2/2021, em que o CNE sugere que as crianças devem participar e expor as suas opiniões no seu processo educativo.

Neste sentido, formulamos a seguinte questão, que norteou a pre-

sente investigação: *Que práticas promovem o desenvolvimento da CL junto de alunos dos 2.º e 3.º ciclos do EB com PEA e quais são os seus efeitos, na perspetiva de professores e alunos?*

Da questão orientadora, decorrem as seguintes questões específicas:

1. Quais são as dificuldades identificadas pelos professores na CL dos alunos com PEA?
2. Quais são e como se caracterizam as práticas dos professores para promoverem a CL dos seus alunos com PEA?
3. Com que dificuldades os professores se deparam na implementação das estratégias promotoras da CL junto dos seus alunos com PEA?
4. Como é que os professores avaliam as suas práticas promotoras da CL junto dos alunos com PEA?
5. Qual é a opinião dos alunos de 2.º e 3.º Ciclos do EB com PEA sobre as estratégias promotoras da CL dinamizadas pelos seus professores?

A partir destas questões, propusemos os seguintes objetivos:

- I. Caracterizar as práticas que os professores de várias áreas disciplinares implementam no sentido de promover a CL dos seus alunos de 2.º e 3.º Ciclos do EB com PEA.
- II. Conhecer a perceção que os professores têm sobre o impacto das suas práticas no desenvolvimento da CL dos seus alunos com PEA.
- III. Conhecer a perceção que os alunos com PEA têm sobre a influência das práticas promotoras da CL desenvolvidas pelos seus professores.

Natureza e âmbito do estudo

Este estudo inscreve-se no paradigma interpretativo (Coutinho, 2018), apresentando características da metodologia qualitativa, como defendido por Bogdan e Biklen (1994): a valorização do ambiente natural dos fenómenos; o caráter descritivo; uma atitude indutiva; valorização do processo em detrimento dos resultados; realce do significado (perspetiva dos participantes).

Trata-se assim de um estudo de caso intrínseco (Stake, 1999), por permitir compreender mais aprofundadamente um caso circunstanciado, no seu ambiente natural (Amado, 2014; Yin, 1994), captando a perspetiva dos seus atores (Bogdan & Biklen, 1994; Miles & Huberman, 1994), nomeadamente professores e alunos, para possibilitar o desenvolvimento de conceitos, a descrição de realidades múltiplas e a compreensão de um fenómeno, neste caso, as estratégias usadas para desenvolver a CL de alunos com PEA e o seu impacto.

O desenho deste estudo partiu das questões orientadoras, dos objetivos e das características da metodologia adotada, tendo sido delineado em três fases, apresentadas na Tabela 1.

Preparatória		Recolha de dados		Análise e discussão de dados
• Seleção da amostra • Seleção do estudo (local e participantes); • Procedimentos éticos (pedido de consentimentos informados); • Escolha das técnicas de recolha de dados; • Pesquisa documental; • Elaboração dos instrumentos de recolha de dados: guiões das entrevistas; grelhas das observações naturalistas).	→	• Pesquisa documental; • Realização das entrevistas semiestruturadas; • Observação naturalista de algumas aulas.	→	• Análise documental; • Análise de conteúdo das entrevistas e das observações naturalistas; • Triangulação de dados; • Redação da dissertação.
Em todas as fases: pesquisa bibliográfica e revisão da literatura.				

Tabela 1
Desenho do estudo de caso

Participantes

Este estudo realizou-se num estabelecimento do ensino particular situado no concelho de Lisboa, que integra a Educação Pré-escolar e o Ensino Básico (EB). Optamos pela amostragem não probabilística, nomeadamente por conveniência (Coutinho, 2018), por permitir um estudo em contexto real, embora oferecendo pouca generalização.

Contamos com a colaboração de quatro professoras de disciplinas em que esta competência é condição essencial para a aquisição do conhecimento: duas docentes de Português, uma de Matemática e uma de História, tal como se apresenta na Tabela 2.

Professor	Idade	Género	Tempo de serviço	Anos de experiência com alunos com necessidades específicas/ PEA	Disciplina que leciona	Anos(s) de escolaridade que leciona	Formação inicial	Formação especializada
P1	32	Feminino	A completar o 1.º ano de serviço	0	História	2.º e 3.º Ciclos do EB	Licenciatura em História de Arte. A terminar o mestrado em Educação.	Não
P2	46	Feminino	20 anos	20	Matemática	2.º e 3.º Ciclos do EB	Ensino da Matemática	Educação Especial
P3	47	Feminino	18 anos	13	Português	2.º e 3.º Ciclos do EB	Curso via ensino Português/ Francês	Não
P4	49	Feminino	4 anos	0	Português	2.º e 3.º Ciclos do EB	Ensino de Português e Francês	Não

Tabela 2
Caracterização dos professores participantes

Uma vez que também é objetivo deste trabalho conhecer a perspetiva dos alunos e a forma como entendem o sucesso das práticas

docentes, solicitamos a colaboração de dois alunos de 2.º e 3.º Ciclos do EB, com o diagnóstico de PEA (tabela 3).

Tabela 3
Caracterização dos alunos participantes

Aluno	Idade	Género	Ano de escolaridade	Problemática
L	14	Feminino	9.º ano do EB	PEA
S	11	Masculino	5.º ano do EB	PEA

Estes alunos estão ao abrigo do D.L. n.º 54/2018 de 6 de julho pelas dificuldades que revelam, sendo a CL a que mais se destaca. Ambos têm comunicação verbal e dominam a leitura ao nível da descodificação. O S. é um aluno de 5.º ano do 2.º Ciclo do EB, com 11 anos, que apresenta algumas comorbilidades; a L., uma aluna com 14 anos, que frequenta o 9.º ano do 3.º Ciclo do EB.

Processos e técnicas de recolha e tratamento de dados

Sendo esta investigação um estudo de caso, que visa investigar um fenómeno no seu contexto natural, são necessárias múltiplas fontes de informação (Creswell, 2014; Yin, 1994), porque permitem “assegurar as diferentes perspetivas dos participantes no estudo” e “obter várias “medidas” do mesmo fenómeno, criando condições para uma triangulação dos dados, durante a fase de análise dos mesmos” (Coutinho, 2018, p.341).

Posto isto, considerou-se que, para a presente investigação, a observação indireta, através da pesquisa documental e entrevista, e a observação direta, naturalista não participante, seriam as melhores técnicas de recolha de dados para atingir os objetivos propostos e responder à questão de partida.

Na fase inicial (preparatória), selecionamos os participantes (amostra) e a escola onde se recolheram os dados. De igual modo, foram agilizados todos os procedimentos éticos: consentimentos informados à direção da escola, professores, alunos e respetivos encarregados de educação. Seguidamente, procedemos à pesquisa documental para “selecionar, tratar e interpretar informação bruta existente em suportes estáveis (fontes indiretas) com vista a dela extrair algum sentido” (Carmo & Ferreira, 2015, p. 58). Iniciamos este processo pela consulta da legislação que enquadra a educação inclusiva (D.L. n.º 54/2018, Lei n.º 116/2019, D.L. n.º 62/2023) e do projeto educativo da instituição de ensino onde realizamos este estudo. Seguidamente, consultámos os processos individuais dos alunos participantes, para nos apropriarmos de informação respeitante à problemática de cada um.

Ainda na fase preparatória, elaborámos os instrumentos de recolha

de dados: guiões de entrevistas semiestruturadas aos professores e alunos, e grelhas de observação naturalista de aulas.

Relativamente às entrevistas, realizadas durante a segunda fase, optamos pela entrevista semiestruturada por considerarmos que é técnica de recolha de dados que mais se adequa à natureza e objetivos desta investigação, já que o entrevistado pode “falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.192) e é possível recolher dados descritivos “na linguagem do próprio sujeito” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134).

Deste modo, em primeiro lugar, procedemos à formulação das questões, que obedeceu a um plano prévio, como preconizado por Amado (2014), ou seja, um guião estruturado “em blocos temáticos e de objetivos” (p. 214), assente na combinação de respostas abertas e fechadas.

Portanto, partindo dos objetivos delineados para este estudo, construímos dois guiões, um para cada grupo (professoras e alunos), conferindo assim rigor e fiabilidade aos dados (Silvestre et al., 2014).

Ainda na segunda fase, para recolher dados em ambiente natural (Bogdan & Biklen, 1994), realizamos duas observações naturalistas de aulas de cada disciplina selecionada em cada turma em que os alunos participantes com PEA estavam integrados, de acordo com a Tabela 4.

Aluno	Turma	N.º de alunos por turma	Disciplina	N.º de observações	Duração
S.	5.º ano	24	Português	2	45m
			História e Geografia de Portugal	2	45m
					50m
			Matemática	2	45m
L.	9.º ano	16			50m
			Português	2	55m
			História	2	50m
					50m
			Matemática	2	51m
					60m
				Total: 12	Total: 596m

Tabela 4

Síntese das observações realizadas

Nas observações realizadas procuramos identificar, caracterizar e comparar as estratégias de ensino-aprendizagem implementadas pelas docentes com os alunos com PEA e com a restante turma. Simultaneamente, foi nosso objetivo compreender como são recebidas, pelos alunos (com o foco nos alunos com PEA), essas práticas docentes. Para estes objetivos, era imperioso caracterizar a participação dos alunos com PEA e a dos restantes alunos, enquadrando-a na descrição do ambiente de aprendizagem e na comunicação entre docentes e alunos.

Na terceira fase, passamos à análise e tratamento dos dados recolhidos através das entrevistas e observações naturalistas, seguindo as orientações preconizadas por Bardin (1977) e Esteves (2005): 1) leitura flutuante para apreensão global das informações e definição de hipó-

teses e objetivos; 2) redução dos dados, com o recorte das unidades de registo e de contexto, codificação e categorização; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados, assegurando a verificação da validade e fiabilidade da análise.

Seguidamente, foi feita uma análise comparativa entre todas as entrevistas e observações, o que obrigou a ajustes na categorização e subcategorização. Ambas as análises combinaram procedimentos mistos (Pacheco, 2005, p.24), ou seja, dedutivos e indutivos, o que levou à emergência de temas não predefinidos.

Por fim, realizámos a análise comparativa de todos os dados através da triangulação, para proporcionar riqueza, complexidade e credibilidade ao estudo, conforme advoga Flick (2005).

Apesar de esta proposta de organização ser apresentada de forma linear, não foi executada sequencialmente. Aliás, ao contrário da pesquisa de matriz quantitativa, na qualitativa, alguns passos “são mais intimamente interligados, enquanto outros são omitidos ou estão localizados em um estágio diferente do processo” (Flick, 2005, p.56).

Apresentação e discussão dos resultados

Resultados das entrevistas aos professores

Da análise de conteúdo realizada às entrevistas às quatro professoras emergiram os seguintes temas e categorias apresentados na tabela 5.

Temas	Categorias	FA	FR (%)	Total FA	Total FR (%)
Práticas para o desenvolvimento da CL na PEA	Estratégias utilizadas pelos docentes para promoverem a CL dos seus alunos com PEA.	302	26,1	306	26,5
	Estratégias utilizadas pelos alunos com PEA para compreenderem os textos	4	0,3		
Perspetivas sobre educação inclusiva	Fatores dificultadores da inclusão de alunos com PEA	139	12,0	292	25,3
	Fatores facilitadores da inclusão de alunos com PEA	73	6,3		
	Concordância com a inclusão	61	5,3		
	Pressupostos a considerar para o sucesso da inclusão.	15	1,3		
	Concordância com a inclusão, com reservas	4	0,3		
Requisitos para o desenvolvimento da CL na PEA	Contextos e recursos escolares necessários para o desenvolvimento da CL	177	15,3	216	18,7
	Participação da família no desenvolvimento da CL do seu educando	39	3,4		
Perceções sobre a relação dos alunos com PEA com a leitura	Principais dificuldades manifestadas pelos alunos com PEA na CL.	76	6,6	220	19,0
	Causas associadas às dificuldades na CL	63	5,4		
	Consequências das dificuldades na CL na vida do aluno com PEA	44	3,8		
	A relação dos alunos com PEA com a leitura.	37	3,2		
Perceções sobre o papel do docente no desenvolvimento da CL na PEA	Avaliação do impacto das estratégias implementadas para desenvolver a CL dos alunos com PEA.	62	5,4	122	10,6
	Papel do docente no desenvolvimento da CL dos seus alunos PEA	60	5,2		
TOTAL		1156	100,00	1156	100

Tabela 5
Resultados da análise de conteúdo das entrevistas: temas e categorias

Como se pode constatar, o tema mais abordado foi o das práticas para o desenvolvimento da CL na PEA, seguido das perspectivas sobre a educação inclusiva, o que nos permite inferir que a educação inclusiva é uma preocupação das docentes o que as leva a desenvolverem práticas promotoras da CL junto dos alunos com PEA, por ser uma competência crucial para a inclusão.

As professoras destacaram também os requisitos para o desenvolvimento da CL na PEA e ainda a relação que os alunos com PEA desenvolvem com a leitura, evidenciando a consciência sobre a necessidade de criar contextos favoráveis e de conhecer e compreender as dificuldades e a relação que os alunos têm com a leitura para poder desenhar uma intervenção adequada às necessidades e perfil de cada um.

As docentes reconhecem ainda o seu papel como um eixo central, pois são quem desenvolve as dinâmicas promotoras do desenvolvimento da CL dos alunos com PEA, e, progressivamente, da sua inclusão.

Práticas para o desenvolvimento da CL na PEA

A análise de conteúdo das entrevistas revelou que as entrevistadas sublinharam a importância das práticas dinamizadas pelos docentes, que recorrem a um conjunto diversificado de estratégias pedagógicas para promover a CL dos seus alunos com PEA, o que demonstra os esforços para criar abordagens diferenciadas e adequadas às especificidades dos seus alunos.

Entre as estratégias mais valorizadas, destacam-se a exploração do significado do vocabulário/conceitos e a adaptação dos materiais de leitura às características dos seus alunos. Estas práticas permitem remover ou atenuar as barreiras linguísticas e até cognitivas, assegurando que os alunos acedam mais facilmente ao significado do texto.

Referiram também a utilização de recursos visuais, como mapas, esquemas, imagens ou a criação de ilustrações. Esta estratégia é uma das que, na literatura especializada, é frequentemente aconselhada por apresentar resultados positivos juntos de alunos com PEA, pelo facto de, geralmente, apresentarem uma boa memória visual (Alnemr, 2022; Baixauli et al., 2020; Carberry, 2014; Saad, 2022).

Outras estratégias indicadas incluem o questionamento oral e escrito sobre os textos, a leitura partilhada e o trabalho individualizado, o que corrobora o que alguns autores defendem (Carberry, 2014; Roycroft, 2021; Tárraga-Mínguez et al., 2020), isto é, que a leitura guiada é uma prática que pode ajudar o discente a evoluir gradualmente na competência da leitura, aligeirando o seu nível de frustração. No entanto, estes autores advogam que esta leitura acompanhada deve ser feita de forma organizada em três momentos: antes, durante e após a leitura. Este aspeto não é destacado pelas docentes entrevistadas.

Outra estratégia mencionada inclui a colocação do aluno junto do professor para poder haver uma monitorização e acompanhamento próximo do aluno durante a realização dos seus trabalhos, que poderão ser diferenciados. As professoras indicaram também a utilização de recursos digitais e audiovisuais para a audição de histórias e a visualização de filmes como motivação e apoio à compreensão de textos.

A seleção dos materiais de leitura, apenas referida por uma professora, confirma a preocupação em diferenciar e adequar as tarefas e materiais ao perfil dos alunos. O mesmo acontece relativamente à simplificação da comunicação com o aluno, estratégia apontada por três professoras, que corresponde à compreensão e aceitação, por parte do docente, de que os seus alunos com PEA têm um repertório lexical limitado e dificuldades em compreender conceitos mais abstratos ou instruções mais elaboradas.

Em pé de igualdade, está o recurso à leitura em voz alta pelo professor e alunos, mencionada por duas professoras, e, com uma diferença mínima, o recurso à leitura expressiva. Com menos frequência, surgem também o recurso a leitura individual e a trabalhos de grupo.

De modo geral, constata-se que as docentes mais experientes indicaram mais estratégias do que a professora mais nova e com menos experiência profissional, o que se justifica pelo facto de a experiência conferir segurança e conhecimento à prática de ensino.

Portanto, a multiplicidade e diversidade das estratégias refletem que os professores têm a preocupação de acompanhar os seus alunos, proporcionando-lhes a oportunidade de poderem desenvolver a CL, de forma mais individualizada e adequada às suas características (Carberry, 2014), já que não é possível desenhar uma intervenção única e ideal para os alunos com PEA, dada a heterogeneidade dos seus perfis.

Perspetivas sobre a educação inclusiva

Através da análise dos dados referentes às perspetivas sobre a educação inclusiva, conclui-se que os resultados refletem uma perspetiva crítica e ambivalente sobre a educação inclusiva. Para ser bem-sucedida, há que considerar um conjunto de pressupostos para contornar os fatores dificultadores, dos quais se destacam a heterogeneidade e diversidade das características dos alunos, que obriga a um constante ajuste por parte dos professores, para poderem dar resposta às necessidades de cada um e, ao mesmo tempo, acompanhar a restante turma.

Esta dificuldade agrava-se pela escassa preparação das escolas e sentimento de insegurança dos docentes, reconhecendo também que lhes falta formação específica que os capacite para a intervenção junto dos seus alunos com PEA. Outro fator mencionado foi o apoio insu-

ficiente aos professores de ensino regular por parte de professores de Educação Especial e técnicos especializados.

O elevado número de alunos por turma, a severidade da problemática do aluno, a atitude da família, a sobrecarga do trabalho do corpo docente, a extensão desadequada dos currículos e atitude do docente são aspetos que, embora menos sinalizados, também podem condicionar a inclusão e, por isso, foram considerados nesta análise.

Em contrapartida, destacam alguns fatores facilitadores da inclusão de alunos com PEA, nomeadamente a atitude positiva dos docentes em relação ao aluno com PEA na sala de aula. Reconhecem que os professores, no geral, aceitam com flexibilidade e resiliência as suas características para o motivar e orientar em direção ao sucesso.

As professoras referem também, como elementos facilitadores, a adaptação gradual da escola às necessidades destes alunos e a aceitação dos pares, reforçando-se a ideia de que a educação deve ser fruto de um trabalho conjunto entre todos os membros da comunidade escolar, tendo por base uma comunicação eficaz entre todos os elementos,

Por fim, a experiência profissional do Professor de Ensino Regular (PER), a aceitação das dificuldades do aluno pela sua família, a motivação do aluno e a articulação entre escola e família são subcategorias que devem ser reconhecidas como fatores que podem contribuir positivamente para o processo inclusivo.

Portanto, os docentes consideram, acima de tudo, que a inclusão promove a melhoria de competências sociais de todos, sublinhando a universalidade do direito à educação. Enquanto os alunos com PEA se poderão incluir melhor no grupo, na sociedade, trabalhando em equipa, aprendendo regras sociais, ou podendo brincar com os seus pares, os alunos com desenvolvimento típico, por sua vez, aprendem a partilhar e aceitar os seus colegas que experimentam dificuldades.

No que diz respeito aos pressupostos para o sucesso da inclusão, são salientados a motivação e o dinamismo do docente aliados à necessidade de diferenciação curricular e de abordagens pedagógicas flexíveis e diferenciadas para os alunos com PEA, cada um com as suas especificidades e necessidades.

Em suma, existe uma visão positiva sobre a inclusão, sendo evidente que as docentes entrevistadas identificam de forma clara algumas dificuldades com que se deparam na prática, não deixando de assinalar as condições necessárias para as ultrapassar.

Requisitos para o desenvolvimento da CL na PEA

Na análise deste tema, torna-se evidente que as professoras entrevistadas priorizam as condições que a escola deve oferecer em detrimento do papel da família no desenvolvimento da CL dos alunos com

PEA, embora não o desvalorizem.

No âmbito escolar, indicam que a partilha de conhecimentos e de materiais entre professores é importante visto que os que detêm mais experiência e conhecimento podem transmiti-los àqueles que se sentem mais inseguros e/ou inexperientes. Por outro lado, a articulação entre professores e técnicos especializados e/ou professores de Educação Especial permite uma avaliação mais completa do aluno, bem como uma intervenção e/ou acompanhamento mais completo. Portanto, uma equipa multidisciplinar pode ajudar a superar os problemas: “na [sua] prevenção e redução” (Benitez & Domeniconi, 2016, p.144).

As professoras também destacam a criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam o foco e a tranquilidade para desenvolver a CL. Nation et al. (2006) argumentam que esta condição é extremamente importante, principalmente porque muitos alunos com PEA são comumente afetados pelo excesso de estímulos, que podem interferir negativamente na capacidade de atenção e/ou autorregulação emocional, comunicação e competências linguísticas, que se vão, naturalmente, repercutir na capacidade de leitura e interpretação.

Outro recurso referido por todos os participantes é a existência e o acesso a texto escritos variados e adequados ao perfil de cada aluno, determinante para o desenvolvimento da CL. Sugerem a biblioteca escolar como um recurso importante nesta área.

Todos as docentes indicam a necessidade de formação em Educação Especial para conhecer e trabalhar com alunos com PEA, o que corrobora o sentimento de falta de preparação do corpo docente, indicado anteriormente como um fator dificultador da inclusão de alunos com PEA. Kimhi et al. (2022), a este propósito, assinalam que esta falta de conhecimento resulta em dinâmicas que os professores julgam ser atingíveis e práticas baseadas no conhecimento empírico e que não promovem o desenvolvimento da CL destes alunos.

Outros requisitos enumerados incluem o acesso a recursos técnicos (audiovisuais e digitais), implementação de planos de apoio individual, incentivo à leitura e tempo adequado para apoiar os alunos com PEA.

Relativamente à participação da família, considerada pelas docentes como um requisito importante para potenciar o desenvolvimento da CL dos alunos com PEA, os hábitos de leitura devem ser implementados desde cedo e com regularidade, numa lógica de parceria entre escola e família para maiores ganhos (Cruz, 2007; Desmurget, 2023; Ferreira & Horta, 2015; Ribeiro et al., 2016; Tárraga-Mínguez et al., 2020).

Percepções sobre a relação dos alunos com PEA com a leitura

A análise das percepções sobre a relação dos alunos com PEA com a leitura evidencia os três aspetos que mais preocupam as docentes: o peso dos obstáculos que estes alunos enfrentam na leitura; a necessidade de compreender os fatores que lhes subjazem; e as consequências destas dificuldades na vida dos alunos.

As dificuldades mais destacadas referem-se à compreensão de ideias abstratas, vocabulário limitado, seleção e organização de ideias, e compreensão inferencial. As duas últimas são comumente identificadas pela literatura, que as justifica pelos défices na Teoria da Coerência Central e Teoria da Mente, típicos na PEA.

Outras dificuldades identificadas, com uma frequência mais baixa, incluem a compreensão de textos extensos; compreensão literal; insegurança na leitura em voz alta perante os pares; e ritmo lento de leitura.

Entre as causas associadas a estes comprometimentos são identificados fatores de natureza cognitiva, como a limitação da memória e da atenção, o que poderá ser justificado pelo défice nas funções executivas, característica também comum da PEA. O leitor, ao longo da leitura, por não conseguir reter as informações, não as articula de forma lógica e coerente (Baixauli et al., 2020; Carberry, 2014; Roycroft, 2021). Pode, igualmente, não reconhecer ou relembrar o vocabulário e não conseguir cruzar os dados provenientes da leitura com os seus conhecimentos prévios. Além disso, será incapaz de monitorizar a sua compreensão e assim ficar impossibilitado de aplicar estratégias corretivas de leitura (Ribeiro & Viana, 2014).

Ademais, fatores como a falta de hábitos de leitura e de apoio familiar evidenciam a importância do ambiente externo no desenvolvimento da leitura. Também as dificuldades na CL desde o 1.º Ciclo que não foram devidamente identificadas e colmatadas, a existência de comorbilidades e o nível de severidade da PEA podem tornar a CL mais desafiante (Lima, 2012; Tárraga-Mínguez, 2020).

Outras causas com menor frequência dizem respeito aos interesses específicos e restritos, característica comum da PEA (DSM-5-TR, 2023), que pode inviabilizar leitura. Também a complexidade dos textos e as dificuldades na comunicação oral podem condicionar a proficiência na CL.

De acordo com as docentes entrevistadas, as consequências das dificuldades na CL são profundas e vastas, afetando diversas dimensões da vida dos alunos com PEA. A principal consequência apontada é o prejuízo na aprendizagem escolar e, concomitantemente, os efeitos negativos na socialização, pois dificulta a interpretação de pistas sociais,

limita o acesso à informação, prejudicando as interações e aumentando o risco de isolamento (Gomes & Santos, 2004). Estes constrangimentos conduzem frequentemente à frustração do aluno e sentimentos de baixa auto-estima, exclusão social e desmotivação para a aprendizagem.

Apesar destas dificuldades, as docentes reconhecem que alguns alunos com PEA têm gosto pela leitura, especialmente quando os textos tratam de temas do seu interesse ou quando os textos são mais curtos ou em formato áudio. Portanto, a relação destes alunos é variável, dependente do nível de dificuldade na CL que experienciam.

Conclui-se então que a relação dos alunos com PEA com a leitura é complexa e multifacetada, apresentando bastantes desafios. Promover o gosto pela leitura é essencial e pode ser alcançado através de atividades que valorizem os interesses individuais, aliadas ao uso de recursos adaptados. Além disso, é fundamental criar rotinas que incentivem a prática da leitura, reforçando a importância da sua frequência para o desenvolvimento da CL.

Perceções sobre o papel do docente no desenvolvimento da CL na PEA

Neste tema, conclui-se, pela análise dos dados, que as professoras estão atentas à eficácia das práticas pedagógicas que utilizam e valorizam o seu papel no desenvolvimento da CL dos seus alunos com PEA.

As professoras entrevistadas reconhecem que as estratégias pedagógicas que implementam são eficazes e adequadas às necessidades dos alunos com PEA, destacando a importância da diversificação de materiais e adaptação das atividades aos interesses e às reais necessidades de cada aluno.

Referem, especialmente, as imagens, os jogos e textos por criarem motivação no aluno. Sublinham que o docente deve ser flexível e encarar a avaliação como um recurso a relevar para verificar a necessidade de adequação das estratégias promotoras do desenvolvimento da CL. Por outras palavras, consoante as respostas do aluno, seja através de testes adaptados, da observação, de trabalhos, ou de outros instrumentos, a avaliação deve ser contínua para que o professor ajuste métodos de ensino que atendam às necessidades dos alunos, de um modo individualizado. Embora menos mencionado, o contributo do apoio especializado é considerado uma mais-valia para o desenvolvimento da CL.

Para o sucesso das práticas promotoras da CL, o docente deve apresentar uma postura de aceitação das características do aluno. A empatia, o espírito de abertura, a flexibilidade e o conhecimento aprofundado dos alunos constituem aspetos nucleares para um ensino eficaz, que permitem criar um ambiente inclusivo, favorável e facilitador de

aprendizagens positivas.

Motivar para a leitura constitui, segundo as entrevistadas, uma competência também atribuída aos professores. Por isso, compreende-se que os professores que conseguem inspirar interesse e curiosidade nos alunos sobre a leitura são mais bem-sucedidos em promover o desenvolvimento da CL.

Estas ideias reforçam a ideia, sempre reiterada pelas professoras ao longo das entrevistas, de que o docente é um agente determinante para o desenvolvimento da CL dos seus alunos com PEA, desde que o conheça, valorize e motive para a leitura.

Resultados das entrevistas a dois alunos com PEA

Com o objetivo de tornar este estudo mais participado, seguimos a recomendação nº2/2021 do CNE, ou seja, valorizar a voz dos alunos, dando-lhes a “oportunidade para exprimir as suas ideias e opiniões” sobre as práticas que os docentes implementam com vista ao desenvolvimento da CL. Deste modo, como referido anteriormente, foram realizadas duas entrevistas a dois alunos com PEA.

Os resultados gerais da análise de conteúdo destas entrevistas são apresentados na Tabela 6.

Temas	Categorias	FA	FR (%)	Total FA	Total FR (%)
Perceções sobre a relação do aluno com PEA com a leitura	A relação dos alunos com PEA com a leitura.	36,0	16,9	92,0	43,2
	Estratégias utilizadas pelos alunos com PEA para compreenderem os textos.	26,0	12,2		
	Principais dificuldades manifestadas pelos alunos com PEA na CL.	21,0	9,9		
	Causas associadas às dificuldades na CL	9,0	4,2		
Perceções sobre o papel do docente no desenvolvimento da CL na PEA	Estratégias utilizadas pelos docentes para promoverem a CL dos seus alunos com PEA.	29,0	13,6	76,0	35,7
	Avaliação do impacto das estratégias implementadas para desenvolver a CL dos alunos com PEA.	25,0	11,7		
	Contextos e recursos necessários para o desenvolvimento da CL	12,0	5,6		
	Papel do docente no desenvolvimento da CL dos seus alunos PEA	10,0	4,7		
Perspetivas sobre a leitura e CL	Consequências das dificuldades na CL na vida do aluno com PEA	20,0	9,4	45,0	21,1
	Importância da leitura e da compreensão leitora	13,0	6,1		
	Características de um leitor competente	12,0	5,6		
TOTAL		213,0	100,0	213,0	100,0

Tabela 6

Resultados da análise de conteúdo das entrevistas a dois alunos com PEA: temas e categorias

Os dados foram organizados em três grandes temas, dos quais se destacam, desde logo, as perceções sobre a relação com a leitura, em que se evidencia que ambos os alunos valorizam esta prática, mas associam o gosto pela leitura à facilidade ou dificuldade que sentem na compreensão dos textos. As dificuldades conduzem à desmotivação e ao desinteresse pela prática da leitura (Desmurget, 2023; Ferreira & Horta, 2015; Giasson, 1993; Ribeiro et al., 2016).

Relativamente as estratégias que usam para facilitar a sua com-

preensão, consideram-nas importantes, ainda que tenham sido majoritariamente referidas pela L. (aluna de 9.º ano) o que se pode justificar pela maior maturidade, autoconsciência e também pelo facto de esta aluna não apresentar tantas comorbilidades. Foram mencionadas as seguintes estratégias: pedido de ajuda aos professores; releitura de determinados trechos textuais quando sente que não os compreendeu; leitura individual e em silêncio; recurso a resumos e ao uso do telemóvel para procurar o significado de palavras desconhecidas; visualização de filmes sobre os textos porque tornam a sua compreensão mais acessível.

A análise dos dados permite verificar que os dois alunos têm alguma consciência das suas dificuldades na CL, especialmente no que diz respeito à decodificação, ao desconhecimento lexical, e à retenção da informação lida anteriormente. Reconhecem que estas dificuldades lhes trazem inseguranças, principalmente aquando da leitura em voz alta perante os colegas.

Por fim, no que diz respeito a este primeiro tema, apenas a L. apontou algumas causas que associa às suas dificuldades na CL, nomeadamente a falta de motivação para a leitura. A mesma discente indica como fator dificultador da CL o pouco tempo que os docentes disponibilizam para a leitura dos textos, que conduz a que se sinta pressionada e não tenha a concentração para uma leitura de qualidade. O S. não fez menção a nenhuma causa, o que sugere que não terá ainda consciência do que pode subjazer às suas dificuldades na CL.

Relativamente ao segundo tema emergente, o papel do docente no desenvolvimento da CL na PEA, conclui-se que os alunos avaliam positivamente as práticas implementadas pelos seus professores. Frisam como mais eficazes a leitura frequente em sala de aula, em voz alta pelo professor ou pelo próprio aluno, que, na sua visão, são importantes para desenvolver a CL.

Mencionam ainda o questionamento sobre as leituras e atividades de escrita. Referem que estas práticas estimulam e permitem verificar a CL. Outra estratégia indicada pelos dois alunos é a explicação dos textos pelos professores, assegurando a compreensão do vocabulário, o conteúdo textual, os sentidos abstratos e implícitos ao longo do texto.

Embora os dois alunos avaliem positivamente as práticas dinamizadas pelos seus docentes, apenas a L. reconhece que para o desenvolvimento da CL são necessárias algumas condições, como a regularidade e frequência da leitura, acesso a dicionários para poder esclarecer significados de vocabulário desconhecido, e a ausência de limites temporais para ler, libertando-a de pressão e ansiedade.

Perante os dados expostos é natural que os alunos atribuam um papel crucial ao docente no desenvolvimento da CL. A sua orientação

e presença são imprescindíveis, não só através da implementação de estratégias pedagógicas e criação de um ambiente de aprendizagem favorável, mas, sobretudo, no estímulo, seja através do reforço positivo ou até da recompensa. Isto reforça a ideia de que a CL e a motivação para a leitura estão relacionadas.

No que diz respeito às perspectivas sobre a leitura e CL, o terceiro tema, sobressai o impacto que as dificuldades nesta competência acarretam na aprendizagem das restantes disciplinas e também na vida profissional futura.

O reconhecimento da importância da leitura e CL foi um aspeto a que os alunos entrevistados deram destaque, principalmente a L., que valoriza esta competência por a ajudar a compreender sentidos implícitos e antecipar a ação de uma narrativa, por exemplo. Como vimos anteriormente, a motivação está associada à compreensão, portanto, é natural que a mesma aluna refira que ler e compreender permitem uma ligação afetiva com os textos, porque os entende melhor.

Outros aspetos são enumerados, como o alargamento de conhecimento geral ou de vocabulário. O S. refere que ler bem é importante porque lhe permite realizar esta atividade sem constrangimentos perante os colegas.

Por fim, os alunos traçaram o perfil de um leitor competente: consegue ler depressa e múltiplos livros ao mesmo tempo. Estes aspetos constituem algumas das suas dificuldades, pelo que se compreende que os apontem como características de um bom leitor.

Em suma, os dados recolhidos através das entrevistas realizadas a dois alunos com PEA evidenciaram que ambos valorizam a leitura e reconhecem a sua importância na vida académica, profissional e social. Apreciam ler, apesar das dificuldades que sentem e identificam. Neste sentido, conhecem e aplicam algumas estratégias que os ajudam a ultrapassar os obstáculos na CL, sendo a principal o recurso ao apoio do docente, que consideram como fundamental para os ajudar no desenvolvimento nesta área.

Resultados das observações

Com o intuito de conhecer e caracterizar as práticas implementadas pelas professoras entrevistadas para promover o desenvolvimento da CL dos seus alunos com PEA, foram realizadas observações naturalistas a doze aulas, seis em cada turma. Emergiram os seguintes temas que apresentamos na tabela 7.

Tabela 7

Resultados da análise de conteúdo das observações: temas e categorias

Temas	Categorias	FA	FR (%)	Total FA	Total FR (%)
Práticas para o ensino da compreensão leitora	Estratégias de ensino-aprendizagem dinamizadas pela PER junto dos alunos com PEA	222	18,0	493,0	40,0
	Estratégias de ensino-aprendizagem dinamizadas pela PER com os alunos em geral	155	12,6		
	Estratégias de ensino-aprendizagem dinamizadas pela PEE com o aluno com PEA.	107	8,7		
	Eficácia das estratégias implementadas pelas professoras junto dos alunos com PEA	9	0,7		
Ambiente e contexto de ensino/aprendizagem	Comunicação da PER com os alunos em geral	118	9,6	324,0	26,3
	Participação dos alunos em geral	110	8,9		
	Caracterização do contexto de aprendizagem	96	7,8		
Participação e desenvolvimento dos alunos com PEA	Participação do aluno com PEA	162	13,1	273,0	22,1
	Dificuldades do aluno com PEA	111	9,0		
Interação e comunicação com alunos com PEA	Comunicação da PER com o aluno com PEA	71	5,8	144,0	11,7
	Atitude do docente face ao aluno com PEA	47	3,8		
	Comunicação da PEE com o aluno com PEA	26	2,1		
TOTAL		1234	100	1 234,0	100,0

Existe uma maior incidência nas práticas que os professores implementam para desenvolver a CL dos seus alunos, especialmente os que têm PEA. O ambiente e contexto de ensino e aprendizagem apresentam também valores significativos, o que indica que a progressão e o sucesso da aprendizagem dependem do meio em que estas práticas se desenvolvem. Relativamente à participação e desenvolvimento dos alunos com PEA, embora com menor presença, foi possível observar que a participação ativa destes alunos surge em primeiro lugar, mostrando que há a preocupação dos docentes em incluí-los nas atividades. Por fim, a interação e comunicação entre professores e alunos com PEA é o tema que apresenta menor incidência, o que pode indicar que deve haver maior investimento nesta área.

Práticas para o ensino da compreensão leitora

Nas práticas para o ensino da CL, foram as estratégias de ensino-aprendizagem dinamizadas pela PER com os alunos com PEA que mais sobressaíram. A mais utilizada foi o questionamento, sobretudo, oral sobre os textos em análise, ao nível da compreensão literal, dadas as dificuldades destes alunos face a perguntas mais exigentes do ponto de vista cognitivo. Outra estratégia comum foi a leitura em voz alta, pelo professor ou pelo próprio aluno, e o esclarecimento sobre vocabulário. Este cuidado foi evidente em algumas aulas que requeriam vocabulário específico. Outra prática comum foi a explicação / paráfrase de segmentos textuais ou de instruções numa linguagem mais acessível.

Embora menos mencionada, consideramos que devemos salientar a utilização de recursos visuais (imagens e mapas) através de fichas de trabalho diferenciadas, o que é considerado, pela literatura específica, como facilitador da compreensão para indivíduos com PEA, por estes apresentarem, frequentemente, mais facilidade na perceção visual (Coelho & Aguiar, 2013; Nation et al., 2006).

Ainda que o cerne deste trabalho sejam as práticas dinamizadas com os alunos com PEA, as observações de aulas forneceram alguns dados que nos permitiram comparar as estratégias que os professores implementam junto destes alunos com as que promovem com a turma em geral.

Verificou-se que as estratégias dinamizadas junto do grupo-turma, embora mais diversificadas, foram, genericamente, semelhantes e ligeiramente mais complexas do que as implementadas com alunos com PEA. Tal como preconizado por Roycroft (2021), o trabalho desenvolvido com os alunos com PEA foi tendencialmente mais direcionado, individualizado e monitorizado, ao contrário do que aconteceu com a turma no geral, em que os docentes lecionavam as aulas de forma mais expositiva e sem diferenciação.

Em relação ao acompanhamento da Professora de Educação Especial (PEE), as estratégias foram maioritariamente as mesmas das restantes professoras, mas desenvolvidas de uma forma individualizada, o que evitava a distração do aluno com PEA e permitia uma maior atenção sobre o seu trabalho, estimulando assim a sua aprendizagem e CL.

Quanto à eficácia das estratégias implementadas pelas professoras junto dos alunos com PEA, estas tiveram algumas limitações. Por um lado, o facto de o aluno não se manifestar, porque não entendia ou não queria responder, reforça a necessidade de estratégias mais adaptadas. Por outro, mesmo quando se percebe que compreendeu as explicações fornecidas, a baixa frequência de registos pode sugerir que estas práticas não serão suficientemente eficazes.

Ambiente e contexto de ensino e aprendizagem

Consideramos que a análise do ambiente e contexto de ensino-aprendizagem é pertinente para compreender como a comunicação dos docentes, a participação dos discentes e o contexto educativo podem influenciar a aprendizagem e o envolvimento dos alunos com PEA.

A comunicação da PER com os alunos em geral assumiu formas diferentes, mas a prática mais frequente foi a oral, sem diferenciação, junto do quadro, de frente para os alunos. As docentes recorreram também aos registos escritos no quadro.

A recolha de dados mostra que a comunicação oral foi a mais comum, embora possa constituir um desafio para alunos com PEA, que tendem a apresentar dificuldades na compreensão e no uso de comportamentos não verbais em interações comunicativas (Lima et al., 2023; Peixoto & Rocha, 2009; Roycroft, 2021). O pedido de intervenção oral, por sua vez, ainda que promova o envolvimento dos alunos, no caso dos que têm PEA, poderá ser contraproducente dadas as comuns

dificuldades na comunicação oral ou nas funções executivas, não conseguindo estruturar e expressar as suas respostas. Ademais, a participação oral implica a exposição perante os colegas, o que nem sempre é confortável para estes discentes. Sendo assim, poderão beneficiar de suportes visuais e instruções mais individualizadas e direcionadas às suas dificuldades e necessidades (Alnemr, 2022; Bai-xauli et al., 2020; Carberry, 2014; National Reading Panel, 2000).

Deste modo, compreende-se que as suas intervenções ocorriam apenas quando as docentes as interpelavam diretamente, o que contrastou com a participação dos alunos em geral, caracterizada por respostas adequadas às solicitações das docentes.

Em algumas aulas de 5.º ano, foi notório que a agitação e as conversas paralelas entre alunos (rapidamente geridas pelas docentes) perturbavam o aluno com PEA, que ficava mais reativo e distraído, com prejuízo da concentração nas atividades propostas e CL.

No geral, no que ao contexto de aprendizagem diz respeito, os dados indicam que as docentes se preocupam com a criação de um ambiente tranquilo, principalmente no início das aulas. Para isso, preparavam os recursos materiais, como o quadro interativo e projetor, o que contribuía para a captar a atenção dos alunos com PEA, principalmente nas aulas em que foram projetados vídeos explicativos. Além disso, os registos escritos no quadro favoreciam todos os alunos, especialmente os com PEA, que facilmente se distraem e apresentam dificuldades em reter informação oral.

Relativamente à disposição da sala de aula, esta era a tradicional: mesas em filas, de frente para o quadro, onde, geralmente, as professoras se posicionavam para lecionar. No que diz respeito aos alunos com PEA, o de 5.º ano ocupava um lugar logo na primeira fila, junto à secretária do professor. Nas aulas em que estava acompanhado pela PEE, o seu lugar era na última fila, longe dos olhares dos colegas. Quanto à aluna do 9.º ano, estava sentada junto dos seus colegas, sem qualquer destaque.

Participação e desenvolvimento dos alunos com PEA

Na maior parte das situações, os alunos cumpriram as solicitações das professoras, realizando as tarefas solicitadas sem oferecer resistência, o que permite inferir que acompanharam as aulas com qualidade e compreenderam os textos que estavam a trabalhar.

O elevado número de registos relativos à sua participação contrasta com as ocorrências em que não deram resposta aos pedidos das docentes. Esta ausência de resposta não é clara quanto às suas motivações. Poderão ser dificuldades na compreensão das perguntas, desconhecimento das respostas, desinteresse, desatenção, ou até ansiedade

na interação e/ou exposição perante os pares.

Em algumas aulas, o S. (aluno de 5.º ano) revelava já alguma saturação e cansaço, tal como a turma, no geral, que estava mais agitada, o que poderá ter, de certa forma, contribuído para esta atitude de recusa e de impaciência. Esta situação confirma o que Nation et al. (2006) referem, isto é, que os estímulos externos podem limitar a CL, visto que afetam a autorregulação emocional, comunicação e competências linguísticas. Assim, a implementação de estratégias para a aprendizagem da CL será mais bem-sucedida num ambiente favorável.

Aquando da projeção de um pequeno filme, a atenção destes alunos, tal como a dos seus colegas, era imediatamente captada, o que confirma que a utilização de recursos audiovisuais poderá ter impacto no interesse e motivação do aluno, potenciando resultados positivos na sua aprendizagem no que diz respeito à CL.

Em relação às atividades, verificou-se que o aluno de 5.º ano revelou mais dificuldades do que a de 9.º ano. Esta disparidade de valores deve-se à diferença etária, distintos perfis comportamentais e presença de comorbilidades, nomeadamente a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) e dificuldades cognitivas, o que agravam as dificuldades na aprendizagem, nomeadamente na CL (Tárrega-Mínguez et al., 2020).

A falta de atenção foi a dificuldade mais frequente, seguida da dificuldade na leitura em voz alta, compreensão textual e memorização. Todas estas situações, acrescidas de fatores como impaciência e o desconhecimento de vocabulário, podem conduzir à frustração e desmotivação perante a leitura, o que dificulta o envolvimento e a compreensão textual.

Interação e comunicação com alunos com PEA

A qualidade da interação e comunicação com alunos com PEA é fundamental para promover a CL e o sucesso na aprendizagem. A PER desempenha um papel central, representando quase metade das interações. A atitude positiva dos docentes, no geral, e a comunicação da PEE complementam este processo, promovendo um ambiente inclusivo e potenciador do sucesso.

As estratégias de comunicação entre as PER e os alunos com PEA centraram-se, sobretudo, na correção e verificação do trabalho, permitindo uma orientação e feedback imediatos do trabalho do aluno, o que poderá facilitar a monitorização da sua leitura e aprendizagem. Destacou-se também o elogio, que, aliado ao incentivo, constitui um fator relevante para a motivação e confiança dos alunos na sua aprendizagem, evitando que não desistam perante as adversidades. De igual

forma, o contacto visual e gestual com o aluno com PEA teve alguma relevância, embora apenas se tivesse registado nas aulas de matemática de 9.º ano. Esta interação terá relevância na medida em que pode reforçar a atenção do aluno, evitando que perca o foco.

Outras estratégias de comunicação foram utilizadas, como o pedido de intervenção oral, comunicação individual entre a professora e o aluno ou questionamento sobre possíveis dúvidas. Todavia, a frequência destas interações foi baixa, o que sugere que existe pouca participação ativa dos discentes.

Ainda que fosse notório o cuidado dos docentes em comunicar com os alunos com PEA, esta comunicação tendeu a ser diretiva, centrando-se mais na correção, avaliação, e menos na motivação ou solicitação do aluno para que participasse ativamente na aula.

Relativamente à atitude dos docentes em relação ao aluno com PEA, foi notória a atenção constante ao seu trabalho, através do monitorização e incentivo à realização das tarefas. Foram observadas atitudes de proteção, compreensão e paciência, com vista a um ambiente seguro, o que poderá proporcionar segurança e bem-estar emocional e social, que, expectavelmente, se repercutirão em aprendizagens significativas no âmbito da CL (Kimhi et al., 2022; Lourenço & Leite, 2015; Nation et al., 2006).

Como exposto anteriormente, foram poucas as aulas observadas em que a PEE estivesse presente. Não obstante, há que referir que nesta comunicação se destacou o reforço positivo, através do incentivo e elogio, numa abordagem mais individualizada e menos diretiva, passível de adaptações conforme as necessidades específicas, estimulando uma participação mais ativa e reflexiva do aluno com PEA, tal como preconizado por diversos autores (Alnemr, 2022; Coelho & Aguiar, 2013; Kimhi et al., 2022; Lima, 2012; Solis et al., 2021).

Discussão dos dados

Partindo dos dados apresentados e analisados nos tópicos anteriores, discutiremos, à luz da literatura especializada sobre este tema, os resultados obtidos. Genericamente, verificamos que existe consistência entre os dados recolhidos através das entrevistas e das observações naturalistas. No entanto, deparamo-nos com algumas dissonâncias e ambiguidades. Todos estes aspetos serão abordados tendo em consideração as questões orientadoras previamente formuladas para este estudo.

Foi salientada a importância de “ouvir os alunos e ajustar as práticas”, de modo a que os estudantes reconhecessem o quanto é relevante garantir o seu envolvimento nos momentos de tomada de decisão, isto

é, de partilha do poder, dentro da sala de aula. Em síntese, tal como um aluno salientou no painel coletivo, “a democracia não se aprende, vive-se!”.

Quais são as dificuldades identificadas pelos professores na CL dos alunos com PEA?

Uma das principais conclusões que podemos retirar é a de que os professores reconhecem as dificuldades dos alunos com PEA na CL com sendo de natureza multifatorial. Embora apontem a baixa fluência e precisão como dificuldades típicas da PEA, enfatizam outros obstáculos (também confirmados nas observações) como a compreensão de ideias abstratas e de inferências, a seleção e organização de ideias, e a generalização.

O desconhecimento de vocabulário e a reduzida memória de trabalho são também limitações bastante significativas, apontadas por professoras e alunos, e testemunhadas nas aulas observadas, o que confirma os estudos de Davidson et al., (2018); Randi et al. (2010) e Roycroft (2021). A literatura associa estas fragilidades ao défice na Teoria da Coerência Central e Teoria da Mente (Alnemr, 2022; Baixauli et al., 2020; Randi et al., 2010; Roycroft, 2021), o que se traduz em dificuldades na interpretação das intenções comunicativas, de linguagens figurativas, de integração de informação, resultando numa baixa CL.

É possível aferir que outras dificuldades de CL estão frequentemente associadas à capacidade de memorização, desatenção, processamento sensorial, à existência de comorbilidades e de interesses restritos e específicos, típico da PEA (DSM-5-TR, 2023). Algumas professoras mencionam ainda a consolidação insuficiente da leitura desde o 1.º Ciclo como estando na origem dos problemas na CL destes alunos e que se repercutem, entre outros aspetos, numa baixa fluência leitora e precisão, o que contribui para um ciclo de desmotivação e desinteresse.

Este último fator, isto é, a insuficiente intervenção precoce na leitura, não foi amplamente referido, mas está em linha com o que alguns autores expõem. Por exemplo, Desmurget (2023) e Randi et al. (2010) afirmam que a escola, tradicionalmente, se foca na aprendizagem e treino da descodificação, subestimando o ensino e treino dos mecanismos da compreensão, que consideram mais opacos, e, por isso impossíveis de serem ensinados (Sánchez, 2008). Porém, como advogam Ribeiro et al. (2010), a investigação tem mostrado que é possível e é urgente ensiná-los.

Portanto, a relação dos alunos com a leitura é heterogénea e complexa: mesmo havendo predisposição para a leitura, esta é frequentemente comprometida pela falta de compreensão a que subjazem diversos fatores, o que acaba por afetar negativamente a motivação.

Autores como Almner (2022), Benitez e Domeniconi (2016), Lima et al. (2023), Roycroft (2021) e Saad (2022) acrescentam que, para potencializar o sucesso na CL, é essencial a implementação de estratégias adaptadas e facilitadoras da motivação e interesse do aluno ao nível do ambiente de aprendizagem, da dinâmica do docente, e até da interação entre os alunos.

Por isso, será determinante investir em intervenção diferenciada, reforçando o apoio dos docentes e da família, e criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, que se repercutirão, expectavelmente, em ganhos transversais no percurso pessoal, social, académico e profissional destes alunos.

Quais são e como se caracterizam as práticas dos professores para promoverem a CL dos seus alunos com PEA?

A análise dos dados permite-nos concluir, desde logo, que existe uma diferença significativa entre o número de estratégias referidas pelas professoras nas entrevistas e as registadas nas observações naturalistas, ou mencionadas pelos alunos, o que evidencia dissonância entre o discurso e a prática.

A exploração do significado do vocabulário foi a estratégia mais destacada, convergindo com que Alnemr (2022) e Saad (2022) salientam, isto é, as atividades de alargamento lexical são determinantes para que os alunos consigam aceder ao conteúdo textual. Por isso, antes de iniciar qualquer leitura, o docente deve começar por atividades de pré-leitura, em que se explore o vocabulário e ideias para que o aluno se familiarize com os temas. Só depois é que se deverá partir para a análise textual. Esta é uma área que pode ser trabalhada no âmbito da pré-leitura, tal como preconizado por Giasson (1993) e Ribeiro et al. (2010), que defendem que o ensino da CL deve assentar em três fases distintas: antes, durante e depois, consoante o momento da leitura, e contemplar os quatro níveis de compreensão: literal, reorganização, inferencial e crítica (Viana & Ribeiro, 2020).

Várias são as possibilidades de tarefas de pré-leitura, que poderão auxiliar a reduzir a ansiedade e incrementar organização, confiança e estabilidade a estes alunos, que geralmente apresentam alguma rigidez e resistência à mudança de rotinas (Alnemr, 2022; Tárraga-Mínguez et al., 2020). Estas atividades (com pouca expressão na análise de conteúdo) poderão ser ainda mais bem-sucedidas e motivadoras se forem enriquecidas com o uso de recursos visuais (Carberry, 2014; Marshall & Myers, 2021; Randi et al., 2010; Roycroft, 2021; Saad, 2022; Solis et al., 2021; Stringfeld et al., 2011).

Outras duas estratégias referidas nas entrevistas e observadas nas aulas foram a recuperação/repetição de conteúdos, para ativar a me-

mória, e o questionamento oral e escrito, que favorece a reflexão e interação com os textos. Relativamente ao último, os autores defendem esta metodologia como uma das intervenções mais eficazes na promoção da CL de alunos com PEA, que deve obedecer a um guião, numa lógica de espiral e implementada numa dinâmica de reciprocidade, de pares, em que alunos não só dão respostas, como também formulam questões sobre os textos (Alnemr, 2022; Kimhi et al., 2022; Randi et al., 2010; Roycroft, 2021; Whalon et al., 2007). Também a instrução direta, mais centrada no professor, é igualmente defendida pelos mesmos autores. No entanto, ficou patente, através da análise dos dados recolhidos, que a aplicação destas práticas não coincide com o que a literatura advoga, visto que são aplicadas no imediato, sem preparação prévia e que não espelham uma estrutura assente numa espiral de exigência.

A leitura em voz alta pelo professor também sobressai nas entrevistas e observações. A este respeito, Abnett (2013), citado por Alnemr (2022), e Tárraga-Mínguez et al. (2020) sugerem a organização de tutorias e de pares na medida em que, por modelação, o aluno treina esta competência e é instigado a refletir sobre os textos.

Com alguma relevância, surge, em todos os contextos, o trabalho individualizado, que se materializa no acompanhamento mais próximo do aluno por parte do professor e/ou através de fichas de trabalho diferenciado. A análise de conteúdo revelou que, nesta dinâmica, os resultados são mais benéficos, aspeto confirmado por Benitez e Domeniconi (2016) e Kimhi et al. (2022), que defendem as práticas assentes em modelos colaborativos entre os alunos e vários profissionais da educação podem potenciar a eficácia das intervenções.

Embora o uso da tecnologia seja proposto por vários estudos por permitir a combinação de várias estratégias de leitura e por potenciar o interesse, atenção, autonomia, regulação do comportamento social dos alunos com PEA (Alnemr, 2022; Saad, 2022-; Tárraga-Mínguez et al., 2020), a sua utilização como estratégia pedagógica não foi observada, apesar de ter sido aludida nas entrevistas.

Mais práticas foram indicadas pelas docentes nas entrevistas, contudo, como referido anteriormente, não foram observadas nas aulas a que assistimos. Alguns fatores podem justificar esta discrepância. Em primeiro lugar, o número reduzido de aulas observadas pode não ter sido suficiente para confirmar tudo o que as professoras indicaram. Em segundo lugar, foi notório que, durante as aulas, as docentes experimentavam algumas dificuldades em atender a todas as solicitações da turma no geral e às necessidades dos alunos com PEA, que se sobrepunham.

Em suma, a adoção de práticas pedagógicas diversas e diferenciadas revela uma abordagem multifacetada que reflete, por parte das docentes, uma atitude de abertura e inclusão, favorável ao desenvolvimento

da CL. No entanto, a discrepância entre o que foi referido nas entrevistas e o que foi observado, e entre a prática e a teoria, enfatizou a necessidade de metodologias baseadas em evidência científica, combinadas e devidamente adequadas para promover a CL junto dos alunos com PEA, como Kimhi et al. (2022) expõem.

Com que dificuldades os professores se deparam na implementação das estratégias promotoras da CL junto dos seus alunos com PEA?

Nas entrevistas, as docentes, ao invés de se focarem nas dificuldades sentidas aquando da implementação de estratégias promotoras da CL junto dos seus alunos com PEA, deram primazia aos aspetos que dificultam a inclusão e que, inevitavelmente, condicionam a eficácia dessas mesmas práticas. A triangulação dos dados empíricos com a literatura científica permite validar e aprofundar a compreensão dessas dificuldades.

Em primeiro lugar, o amplo espectro das características da PEA surge como o maior desafio referido pelas professoras, o que é confirmado pelos estudos consultados, que defendem que as dificuldades linguísticas e decorrentes da Teoria da Mente, da Teoria da Coerência Central e das funções executivas afetam diretamente a CL (Baixauli et al., 2020; Carberry, 2014; Cortez & Fernandes, 2019; Kimhi et al., 2022; Lima et al., 2023; Roycroft, 2021; Saad, 2022; Tárraga-Mínguez et al., 2020; Wang et al., 2023).

Esta diversidade condiciona a forma como cada discente responde às práticas que lhes são propostas, o que interfere diretamente no seu envolvimento e participação, como se verificou nas aulas observadas. É, portanto, requerido aos professores a constante atenção, readaptação e flexibilidade, o que complexifica a implementação de práticas pedagógicas uniformes.

Acresce a este desafio a insegurança que os professores sentem devido à insuficiente formação inicial e contínua no domínio do apoio a alunos com PEA, que contornam através de estratégias de aplicação mais imediata e intuitivas, situação apontada por autores como Kimhi et al. (2022), Marshall e Myers (2021) e Solari et al. (2017). Sendo que as estratégias que asseguram mais sucesso são as que decorrem de estudo científicos, é fundamental capacitar os professores para intervenções eficazes (Kimhi et al., 2022).

Dois outros aspetos particularmente desafiantes são: por um lado, a sobrecarga de trabalho docente, que retira tempo para a preparação de aulas e materiais pedagógicos adequados; e turmas muito numerosas, o que dificulta o apoio e diferenciação necessários para o desenvolvimento da CL dos alunos com PEA. Também a literatura, neste campo, é

consonante, confirmando que estes constrangimentos PEA interferem no desenvolvimento da CL, processo complexo e lento, que requer um trabalho diferenciado, de constante atenção e mediação (Kimhi et al., 2022).

A débil organização do ambiente educativo constitui outro impedimento (talvez o mais significativo) enfrentado pelos docentes, referido nas entrevistas, e, sobretudo, verificado nas observações naturalistas. Deparamo-nos com a desajustada organização das salas de aula, começando logo pela disposição das secretárias e cadeiras, em fila; ou pelo ruído, que tanta vez perturbou a concentração de um dos alunos participantes neste estudo. De acordo com Colaço e Piscalho (2022), citando Holley e Steiner (2005) e Mayo (2022), a sala de aula deve ser “um ambiente seguro, que motiva e promove a participação e verdadeira partilha de ideias” (p.31). Para tal, tem de haver investimento da reorganização no espaço sala de aula, na planificação, acompanhamento e avaliação das atividades, e, se possível, no uso de recursos adaptados, que por si só não são suficientes para o sucesso.

Num ambiente organizado, a metodologia deve privilegiar práticas estruturadas, diferenciadoras, o trabalho colaborativo, de tutoria, entre outros. A implementação do conceito Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), defendido por Nunes e Madureira (2015), poderá ser um caminho para promover a equidade no acesso à educação, recorrendo a abordagens flexíveis, ajustadas às especificidades de cada aluno, no que diz respeito aos objetivos, estratégias, materiais e avaliação. Não obstante, não foi esta a realidade que tivemos oportunidade de testemunhar nas aulas, onde prevaleceram práticas uniformizadoras, centradas no docente, dominadas pelo entendimento estanque do currículo, como se fosse possível ensinar todos os alunos como se fossem um só (Lourenço & Leite, 2015).

Concomitantemente, foi observável uma baixa expectativa dos professores relativamente às capacidades dos alunos com PEA, que se materializou na omissão de conteúdos e propostas de tarefas, do ponto de vista cognitivo, pouco exigentes, que dificilmente promovem o desenvolvimento da CL. Verificou-se, principalmente, a insistência na descodificação e compreensão literal, praticamente sem estímulo de níveis mais complexos de compreensão (Carberry, 2014; Tárraga-Mínguez et al., 2020).

Os dados empíricos e a literatura destacam também a importância da colaboração dos PER com os PEE e outros técnicos de Educação Especial. Por este apoio ser insuficiente, este aspeto é mencionado como uma dificuldade que deve ser suprida a fim de possibilitar um trabalho colaborativo, estruturado e consistente, promovendo assim a eficácia das estratégias implementadas e contínua evolução na CL (Benitez & Domeniconi, 2016).

Embora com menor expressividade, as professoras confirmam as propostas dos autores supracitados, que advogam que os resultados serão ainda mais favoráveis se a família estiver implicada neste processo, assumindo um papel ativo e continuando o trabalho em casa, promovendo então a CL dos seus educandos.

Dadas as dificuldades sentidas, são diversas as mudanças que devem ocorrer, mas nenhuma funcionará em pleno isoladamente. Pelo contrário, será a ação conjunta de todas que fará surtir resultados. Não obstante, consideramos que o mais urgente será começar pela formação dos docentes, para os dotar de conhecimento, confiança e de instrumentos e assim a desimpedir o caminho rumo à inclusão e ao desenvolvimento da CL junto dos seus alunos com PEA (Madureira & Leite, 2007).

Como é que os professores avaliam as suas práticas promotoras da CL junto dos alunos com PEA?

Foi possível apurar que os professores, relativamente aos alunos com PEA, privilegiam a avaliação qualitativa e contínua, em detrimento da quantitativa. Consideram que, no geral, as estratégias dinamizadas são bem-sucedidas e adequadas e que a sua eficácia é aferida, sobretudo, através da observação do aluno, especialmente no que diz respeito ao seu comportamento, reação e adesão às propostas e qualidade de participação. Esta é uma conclusão que confirma a literatura especializada, que defende que a avaliação, no contexto da Educação Especial, especificamente na PEA, deve ser contínua e diversificada, dadas as especificidades dos alunos e de alguma instabilidade que podem apresentar (Correia, 1999; Madureira & Leite, 2003; Tárraga-Mínguez et al., 2020; Valadares & Graça, 1998). Isto requer dedicação de quem avalia, pois é necessária a construção de instrumentos e métodos de avaliação diversificados e priorizar a avaliação formativa em detrimento da sumativa.

Ao invés de instrumentos formais, os docentes valorizam, como proposto por Carberry (2014), Correia (1999) e Madureira e Leite (2003), materiais diferenciados como imagens, textos adaptados e atividades lúdicas selecionadas a partir dos gostos e características dos alunos por facilitarem a CL, por um lado, e por promoverem a motivação para as atividades de leitura, por outro.

Conclui-se, então, que a eficácia das práticas e da avaliação dos docentes depende não só da sua adequação, mas também da recetividade do próprio aluno, que pode ser inconstante. Neste sentido, a avaliação deve ser encarada como um processo contínuo, individualizado e passível de sofrer ajustes de acordo com as especificidades de cada um, pois serve o propósito de não só “regular o processo de aprendizagem

dos alunos, como também tomar decisões adequadas às respectivas necessidades e às capacidades” (Valadares & Graça, 1998, p.42).

Os docentes salientam também que, para assegurar uma avaliação fiável, há que acautelar determinadas condições. Um exemplo apontado é colaboração de técnicos ou professores de Educação Especial no desenvolvimento da CL. Em paralelo, devem ser evitadas alterações abruptas no dia a dia, assegurando uma rotina estável e previsível para potenciar a estabilidade emocional e participação do aluno nas atividades relacionadas com a competência leitora (Carberry, 2014; Lourenço & Leite, 2015).

Neste sentido, os docentes entendem que o sucesso da implementação das práticas depende também da sua atuação e da sua postura, que devem assentar na empatia, paciência e flexibilidade para poderem ajustar a sua metodologia. Para isso, é crucial conhecer bem os seus alunos: interesses, gostos, ritmos e necessidades para adequar as práticas, materiais, e até comunicação para motivar e promover o desenvolvimento da CL (Benitez & Domeniconi, 2016; Lima et al., 2023; Madureira & Leite, 2003).

A perceção positiva das estratégias implementadas foi mais clara nas entrevistas e menos nas observações, dado que várias foram as ocasiões em que os alunos respondiam incorretamente, com hesitações, ou simplesmente não o faziam. Perante esta reação, os professores acabavam por escolher o caminho do facilitismo, exigindo tarefas de menor complexidade cognitiva. A forma como o ambiente de aprendizagem estava organizado também não contribuiu eficazmente para o desenvolvimento da CL dos alunos com PEA. A implementação de estratégias promotoras da CL terá mais sucesso não só quando são estruturadas e baseadas em evidências científicas, mas também inseridas num ambiente propício, em que sejam garantidas as condições necessárias de acordo com as especificidades dos alunos (Almner, 2022; Roycroft, 2021).

Esta necessidade acompanha outras, mencionadas pelas docentes: o escasso apoio de técnicos e professores de Educação Especial e ausência de formação nesta área, que as capacite para dar resposta à heterogeneidade das dificuldades dos alunos com PEA. Com efeito, está demonstrado que, quando as intervenções são multidisciplinares e dinamizadas de forma colaborativa, os ganhos são substanciais tanto na sua prevenção como na sua redução de dificuldades, como o demonstram Benitez e Domeniconi (2016).

A valorização do professor, evidente nas entrevistas e observações naturalistas, reforça a ideia de que a sua atitude tem um impacto direto no interesse e participação dos alunos com PEA nas atividades de leitura, como preconizado por diversos autores, como Carberry (2014), Kimhi et al., (2022), Lourenço e Leite (2015), e Madureira e Leite (2007).

Qual é a opinião dos alunos de 2.º e 3.º Ciclos do EB com PEA sobre as estratégias promotoras da CL dinamizadas pelos seus professores?

Consideramos que não dispomos de dados suficiente para dar uma resposta esta questão com consistência pelo número reduzido de alunos entrevistados, pelas suas idades e perfis distintos.

Concluimos ainda assim que os alunos com PEA, genericamente, se mostraram conscientes das suas dificuldades maiores na CL, identificadas também pelos seus docentes e descritas na literatura, ao nível da decodificação, do desconhecimento lexical e da memorização. Por sua vez, reconheceram também que estas dificuldades interferem negativamente no gosto pela leitura e desempenho escolar, podendo ter repercussões na futura vida social e profissional (Aguiar- Aguiar et al., 2020; Baixauli et al, 2020; Lima, 2012; Roycroft, 2021; Sartini et al., 2018; Tárraga-Mínguez et al.,2020; Walter & Nunes, 2020).

Assim, valorizam os professores e as estratégias que implementam, sublinhando como mais marcantes a leitura em voz alta, o questionamento sobre textos, uso de resumos, filmes e as explicações que os seus docentes facultam. Estas são algumas das práticas que, como já exposto, correspondem às que vários investigadores propõem por apresentaram maior taxa de sucesso na promoção da CL na PEA.

Considerações finais

Concluído este estudo, julgamos ter respondido às questões orientadoras definidas. Foi possível identificar as principais dificuldades na CL dos alunos de 2.º e 3.º Ciclos com PEA sentidas pelos docentes, e as práticas que estes implementam para promover esta competência. Os resultados revelam que as dificuldades se caracterizam pela diversidade e complexidade, para as quais concorrem diversos fatores, sobretudo de natureza comportamental e ambiental. Os professores, visando promover a CL e a inclusão destes alunos, desenvolvem e dinamizam um conjunto de estratégias diferenciadas dentro do possível, cujos resultados vão avaliando, o que lhes permite proceder a ajustes sempre que necessário, dadas as especificidades de cada um.

Não obstante, o sucesso destas práticas é condicionado por múltiplos fatores, externos ao aluno, como escassez de tempo para criar materiais e estratégias diferenciadas, turmas numerosas e heterogéneas, falta de apoio especializado, sobrecarga de trabalho e falta de formação específica. Estas limitações redundam em ambientes/contextos educativos tendencialmente desestruturados, sem diferenciação, em

que o docente atua intuitivamente, o que agrava a sua insatisfação e o insucesso do aluno.

Assim, os dados apontam para a necessidade de uma abordagem holística e articulada entre várias dimensões: criação de ambientes inclusivos, reforço da formação específica e contínua dos professores, maior apoio de técnicos de Educação Especial, envolvimento da família, e escuta ativa dos alunos.

Reconhecem-se algumas limitações encontradas nesta investigação, relacionadas com o número limitado de participantes e de aulas observadas, a diversidade dos perfis dos alunos participantes e o contexto particular da escola onde os dados foram recolhidos. Estudos futuros mais amplos e longitudinais permitirão acompanhar e avaliar a eficácia das estratégias que os professores implementam, comparando-as com os dados resultantes das entrevistas.

Em suma, com esta investigação, desejamos ter contribuído para o melhor entendimento da PEA no que diz respeito à CL. Concluímos, portanto, que o desenvolvimento da CL de alunos com PEA assenta no compromisso e articulação entre as dimensões pedagógicas, institucionais e familiares. É um caminho complexo, mas que deve ser orientado por práticas baseadas em estudos científicos e planeado de acordo com as especificidades de cada aluno. Acreditamos que só assim se podem transpor barreiras, promovendo a CL, a literacia e, acima de tudo, garantir uma verdadeira inclusão.

Referências

Aguiar-Aguiar, G., Mainegra-Fernández, D., & García-Reyes, O. (2020). Enseñar comprensión de textos a escolares con trastornos del espectro autista: Secretos desde la experiencia. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 459-474. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.22>

Alnemr, M. (2022). The Strategy Chain: Combining Strategies to Maximize Reading Comprehension Effectiveness for Students with Autism Spectrum Disorder. *Eximia*, 5(1), 600–610. <https://www.eximiajournal.pluscommunication.eu/index.php/eximia/article/view/190>

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>

American Psychiatric Association. (2023). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. DSM-5-TR* (5ª ed., texto rev.). Climepsi Editores.

Azevedo, F. (2009). Literacias: Contextos e práticas. In F. Azevedo, & M. Sardinha (Eds.), *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 1–16). Lidel.

Baixauli, I., Roselló, B., Berenguer, C., & Miranda, A. (2020). Perfiles en comprensión lectora y en composición escrita de niños con autismo de alto funcionamiento. *Medicina* (Buenos Aires), 80(Supl. 2), 37-40. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802020000200009&lng=es&tlng=es.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Baron-Cohen, S. (2017). Editorial Perspective: Neurodiversity – a revolutionary concept for autism and psychiatry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(6), 744-747. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12703>

Beard, R. (2010). O ensino da literacia nas escolas primárias em Inglaterra – Um exemplo de reforma educativa em larga escala. In R. Beard, L. S. Siegel, I. Leite, A. Bragança, *Como se aprende a ler?* (pp.13-69). Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Beckerson, M., Paisley, C., Murdaugh, D., Holm, H., Lemelman, A., Spencer, A., O'Kelley, S., & Kana, R. (2024). Reading comprehension improvement in autism. *Frontiers in psychiatry*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1292018>

Benitez, P., & Domeniconi, C. (2016). Consultoria colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 18(3), 141-155. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v18n3p141-155>

Bogdan, R. C., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Brown, H. M., Oram-Cardy, J., & Johnson, A. (2013). A meta-analysis of the reading comprehension skills of individuals on the autism spectrum. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(4), 932–955. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1638-1>

Carberry T. (2014). Teaching reading comprehension to students with high functioning, autism spectrum disorder: A review of the literature. *Graduate Annual*, 2 (7), 19-27. <http://digitalcommons.lasalle.edu/graduateannual/vol2/iss1/7>

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2015). *Metodologia da Investigação - guia para a autoaprendizagem*. Universidade Aberta.

CNE (2021). Recomendação sobre a voz das crianças e dos jovens na educação escolar. *Diário da República*, 2ª série - N.º 135.

Coelho, A.M., & Aguiar, A.I. (2013). *Intervenção psicoeducacional integrada nas perturbações do espectro do autismo: um manual para pais e profissionais*. Edições Afrontamento

Colaço, S., & Piscalho, I. (Coords.) (2022). *Conjunto de materiais: Educação inclusiva. Módulo 5 – Ambientes de aprendizagem inclusivos*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt>

Correia, L.M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora.

Cortez, A. C. M., & Fernandes, F. D. M. (2019). Autopercepção de crianças com distúrbio do espectro do autismo e a percepção de fonoaudiólogos sobre suas habilidades de leitura e escrita. *Audiology - Communication Research*, 24, 1-5.

Coutinho, C. (2018). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage.

Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Pactor Editores.

Cruz, V. (2020). *Compreender a Leitura e as Dificuldades na sua Aprendizagem*. Flora Editora.

Davidson M. M. (2021). Reading Comprehension in School-Age Children with Autism Spectrum Disorder: Examining the Many Components That May Contribute. *Language, speech, and hearing services in schools*, 52(1), 181–196. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00010

Davidson, M. M., Kaushanskaya, M., & Ellis Weismer, S. (2018). Reading Comprehension in Children with and without ASD: The Role of Word Reading, Oral Language, and Working Memory. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(10), 3524–3541. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3617-7>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129.

Desmurget, M. (2023). *Ponham-nos a ler: A leitura como antídoto para os cretinos digitais*. Contraponto.

Duarte, A. (Coord.). (2023). PISA 2022 – PORTUGAL. *Relatório Nacional*. IAVE I.P.

Esteves, M. (2005). Análise de Conteúdo. In J. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-125). Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto Editora.

Fernandes, T. F. M. (2022, maio). Compreender para Ler. Ler para Compreender: Programa de compreensão da leitura. *Entreler*, 2, 43-56. https://www.pnl2027.gov.pt/np4/entreler_2

Ferreira, M., & Horta, I. V. (2015). Leitura - Dificuldades de aprendizagem, ensino e estratégias para o desenvolvimento de competências. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 5(2), 144–154. <https://doi.org/10.25757/invep.v5i2.85>

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor Projetos.

Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Edições Asa.

Gomes, I., & Santos, N. L. (2004). Literacia: da escola ao trabalho. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 1, 169–177.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

Grau, R. (2008). A avaliação psicopedagógica dos alunos com dificuldades na aprendizagem da língua escrita. In M. Sánchez-Cano, & J. Bonals (Orgs.), *Avaliação psicopedagógica* (pp.288-314). Artmed Editora S.A.

Kimhi, Y., Sokol, O., & Lavian R. H., (2022). Professional competence of teachers: Improving reading comprehension in classes for children with autism spectrum disorder (ASD). *Teaching and Teacher Education*. 118. 103829. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103829>

Lacey, P., Layton, L., Miller, C., Goldbart, J., & Lawson, H. (2007). What is literacy for students with severe learning difficulties? Exploring conventional and inclusive literacy. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(3), 149–160. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2007.00092.x

Lei n.º 116/2019, Decreto-Lei n.º 62/2023, de 25 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 143.

Lima, C. B. (2012). *Perturbações do espectro do autismo: Manual prático de intervenção*. Lidel.

Lima, C. B. (2015). *Perturbações do Neurodesenvolvimento*. Lidel.

Lima, I. B. P., Martins, P. P. C., Cusati, I. C., & de Oliveira Angelo, R. D. C., (2023). Características do transtorno do espectro autista e sua influência na aprendizagem: uma revisão integrativa. *Revista Sustinere*, 11(1), 343-374. <https://doi.org/10.12957/sustinere.2023.63902>

Lourenço, D., & Leite, T. (2015). Práticas de Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 5(2), 63–86. <https://doi.org/10.25757/invep.v5i2.81>

Madureira, I. P. (2017). Pedagogia inclusiva – princípios e práticas. In M. L. Borges, C. Luísa & M. H. Martins (Coords.). *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares* (pp.42-51). Universidade do Algarve. <https://sapientia.ualg.pt/entities/publication/fb-838f3b-9dbf-4e17-9fcf-5fa14895dea6>

Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Aberta.

Madureira, I., & Leite, T. (2007). Educação inclusiva e formação de professores: Uma visão integrada. *Revista Diversidades*, 5(17), 12-16.

Marshall, B., & Myers, C. (2021). Does Embedding Restricted Interests of Students with Autism in Text Improve Reading Comprehension?. *Developmental Neurorehabilitation*, 24(5), 347–354. <https://doi.org/10.1080/17518423.2021.1898486>

Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação. Consultado a 13 de setembro de 2024 em <http://www.dge.mec.pt/>

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source-book*. Sage Publications.

Milton, M. (2018a, julho). *Literacy and inclusion in times of change* [Comunicação oral]. European Conference on Education 2018, Brighton, Reino Unido. https://www.researchgate.net/publication/327305474_Literacy_and_Inclusion_in_Times_of_Change

Milton, M. (2018b, julho). *Inclusive Literacy Education: Issues, Research and Strategies* [Comunicação oral]. World Congress on Education 2018, Dublin, Irlanda. https://www.researchgate.net/publication/327305708_Inclusive_Literacy_Education_Issues_Research_and_Strategies

Nation, K., Clarke, P., Wright, B., & Williams, C. (2006). Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(7), 911–919. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0130-1>

National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126–143. <https://doi.org/10.25757/inv.v5i2.102>

Nunes, C., & Oliveira, N. D. (2022). Developing Communication and Inclusive Literacy Skills Among Children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: The Role of Multi-Sensory Storytelling. In A.

Almeida, & S. Esteves (Ed.), *Modern Reading Practices and Collaboration Between Schools, Family, and Community* (pp. 125-154). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-9750-7.ch006>

Organização das Nações Unidas. (s.d.). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (ODS). Consultado a 13 de setembro de 2024 em <https://unric.org/pt/Objetivos-de-Desenvolvimento-Sustentavel/>

Pacheco, J. (2005). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto Editora.

Peixoto, V., & Rocha, J. (2009). *Metodologias de intervenção em terapia da fala* (Vol. 1). Universidade Fernando Pessoa.

Plano Nacional da Leitura. (s.d.). *Declaração do EURead sobre Leitura e Literacia*. Consultado a 1 de setembro de 2024 em <https://www.pnl2027.gov.pt/np4/eureads2024.html>

Plano Nacional de Leitura (s.d.). Consultado a 20 de agosto de 2024 em https://www.pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html?cat_quemsomos=quemsomos

Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Randi, J., Newman, T., & Grigorenko, E. L. (2010). Teaching children with autism to read for meaning: Challenges and possibilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(7), 890–902. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0938-6>

Ribeiro, I., Viana, F. L., Baptista, A., Choupina, C., Santos, S., Brandão, S., Cadime, I., Silva, C., Ferreira, A., Costa, L., Carvalho, M., Azevedo, H., Freitas, T., Chaves-Sousa, S., Cruz, J., Fernandes, I., Cosme, M. D. C., & Rodrigues, B. (2016). *Ainda estou a aprender: as tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura*. Lusoinfo Multimédia.

Ribeiro, I., & Viana, F. L. (Coords.) (2014). *Bateria de Avaliação da Leitura: Abordagens teóricas e opções metodológicas*. CEGOC-TEA Edições. <https://hdl.handle.net/1822/42998>

Ribeiro, I., Viana, F.L., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *Compreensão da leitura: dos*

modelos teóricos ao ensino explícito: um programa de intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico. Almedina. <https://hdl.handle.net/1822/11216>

Roberts, P. (1995). Defining Literacy: Paradise, Nightmare or Red Herring? *British Journal of Educational Studies*, 43(4), 412–432. <https://doi.org/10.2307/3121809>

Roycroft, H. (2015). Autism Spectrum Disorder and Reading Comprehension: Challenges and Implications in the Primary School. *REACH. Journal of Inclusive Education in Ireland*, 29(1), 55–65. <https://www.reachjournal.ie/index.php/reach/article/view/53>

Roycroft, H. (2021). Autism Spectrum Disorder and Reading Comprehension: Challenges and Implications in the Primary School. *REACH. Journal of Inclusive Education in Ireland*, 29(1), 55–65. <https://www.reachjournal.ie/index.php/reach/article/view/53>

Saad, M.A. E. (2022). Reading Comprehension and Literacy Instruction for Students with Autism Spectrum Disorder. *Technium Social Sciences Journal*, 38(1), 151–159. <https://doi.org/10.47577/tssj.v38i1.7941>

Sánchez, E. (2008). La comprensión lectora. *Cuadernos de Pedagogía*, (330), 56-59.

Sartini, E., Knight, V. F., Spriggs, A. D., & Allday, R. A. (2018). Generalization Strategies to Promote Text Comprehension Skills by Students With ASD in Core Content Areas. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33(3), 150-159. <https://doi.org/10.1177/1088357617735815>

Silvestre, M. J., Fialho, I., & Saragoça, J. (2014). Da palavra à construção de conhecimento científico: um olhar reflexivo e meta-avaliativo sobre o guião da entrevista. *Comunicação & Informação*, 17(2), 119-138. Repositório da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/11927>

Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. de Carvalho (Ed.), *Novas Metodologias em Educação* (pp.197-226). Porto Editora.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Solari, E. J., Grimm, R., McIntyre, N. S., Swain-Lerro, L., Zajic, M., & Mundy, P. C. (2017). The relation between text reading fluency and reading

comprehension for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 41-42, 8–19. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.07.002>

Solis, M., Reutebuch, C. K., Falcomata, T., Steinle, P. K., Miller, V. L., & Vaughn, S. (2021). Vocabulary and Main Idea Reading Intervention Using Text Choice to Improve Content Knowledge and Reading Comprehension of Adolescents With Autism Spectrum Disorder. *Behavior modification*, 45(1), 66–98. <https://doi.org/10.1177/0145445519853781>

Stake, R. (1999). *Investigación com estudio de casos*. Ediciones Morata.

Stringfeld, S. G., Luscre, D., & Gast, D. L. (2011). Effects of a story map on accelerated reader postreading test scores in students with high-functioning autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26, 218–229.

Tárraga-Mínguez, R., Gómez-Marí, I., & Sanz-Cervera, P. (2020). Interventions for Improving Reading Comprehension in Children with ASD: A Systematic Review. *Behavioral sciences*, 11(1), 3. <https://doi.org/10.3390/bs11010003>

UNESCO. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2017). *Reading the past, writing the future, fifty years of promoting literacy*. Consultado a 7 de setembro de 2024 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247563e.pdf>

Valadares, J. & Graça, M (1998) *Avaliando... para melhorar a aprendizagem.*: Plátano Editores

Vaz, J.L.P. (2010). O ensino da compreensão para uma leitura mais eficaz. *Exedra*, 9, 161–174.

Viana, F. L. & Ribeiro, I. (2020). *Como ensinar a monitorizar a compreensão do que se lê e o que fazer quando não se compreende?* <https://www.projetoler.pt/texto/autorregulacao-da-compreensao-durante-leitura-e-o-ensino-explicito-de-estrategias>

Walter, E. C., & Nunes, D. R. P. (2020). Avaliação da eficácia de um programa de compreensão da leitura oral dialógica por criança com autismo. *ETD - Educação Temática Digital*, 22(1), 27–49. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i1.8655410>

Wang, Y., Lan, Z., Duan, I., Peng, P., Wang, W., & Wang, T. (2023). A meta-analysis on the cognitive and linguistic correlates of reading skills among children with ASD. *Reading and Writing*, 36, 1487–1514. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10338-7>

Whalon, K. J., Hanline, M. F., & Woods, J. (2007). Using interactive storybook reading to increase language and literacy skills of children with autism spectrum disorder. *Young Exceptional Children*, 11, 16-26.

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications. <https://shre.ink/1hns>

CAPÍTULO V

DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA PROFISSIONALIDADE ESPECÍFICA

Joana Campos

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa / CIES-ISCTE

Bianor Valente

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa / CI&DEI

Teresa Leite

Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais do Instituto Politécnico de Lisboa

Resumo

Na Escola Inclusiva, os docentes de Educação Especial (EE) continuam a ter um papel relevante, com uma intervenção a nível da escola, da sala de aula e das famílias. A análise da evolução das políticas sobre EE e das perceções dos professores revela a multiplicidade das funções e a complexidade dos papéis atribuídos a estes docentes, bem como a dependência dessas atribuições do contexto histórico, social e político em que são definidas. Neste capítulo, procuramos saber quem são estes docentes e o que os distingue dos restantes professores a nível de conhecimento profissional e das funções, apresentando e interpretando parte dos dados que integram um estudo mais alargado, desenvolvido no âmbito de uma investigação doutoral sobre a profissão docente em Portugal (Campos, 2023), na qual foi aplicado um inquérito por questionário à totalidade de Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas de um concelho da Área Metropolitana de Lisboa. Concluimos que o subgrupo dos docentes de EE partilha muitas características com os restantes subgrupos de professores, mas congrega também um conjunto de aspetos que o distingue e que permite o reconhecimento de uma identidade profissional que, ainda que difusa, assenta num referencial comum e partilhado com os outros atores educativos.

Introdução

Enquanto princípio educativo, a Educação Inclusiva (EI) requereu mudanças nos valores, nas perspetivas e nas atitudes; enquanto política, introduziu alterações nos sistemas educativos, na organização das escolas e no trabalho quotidiano dos professores. Desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), foram várias as vozes que se ergueram para declarar o fim da Educação Especial (EE) numa escola que se quer inclusiva. Mas, se a EE já não é perspetivada como subsistema educativo com uma organização própria e paralela ao sistema regular de ensino, no entanto os docentes de EE¹ continuam a ser necessários e, sem eles, a inclusão dos alunos com problemáticas graves e complexas tem poucas hipóteses de sucesso (Kauffman, 2025).

Os docentes de Educação Especial são professores com formação pós-graduada especializada e específica. Em Portugal, como noutros países, para frequentar esta especialização, é necessário que os candidatos tenham experiência anterior como professores em regime regular, de forma a conhecerem por dentro o sistema educativo, o funcionamento das escolas e o trabalho letivo.

Estes docentes constituem um grupo de recrutamento específico e, nos agrupamentos de escolas (AE) assumem funções multinível de educação e ensino, uma vez que podem exercer em diferentes contextos que vão da educação pré-escolar ao ensino secundário.

Quem são estes docentes e o que os distingue dos restantes professores a nível de conhecimento profissional e funções são as questões que visamos responder neste capítulo.

Evolução e âmbito do papel e das funções profissionais dos docentes de EE

Embora seja possível situar nos finais do séc. XVIII e XIX o início da preocupação educativa com as crianças e jovens com deficiência, afastando-se progressivamente da visão assistencial, é apenas no séc. XX que podemos falar em Docentes de Educação Especial (DEE). Exercendo inicialmente em instituições vocacionadas para cada uma das deficiências e posteriormente em classes especiais que funcionavam junto das escolas primárias públicas, em Portugal estes docentes eram formados, entre 1930 e 1935 e mais consistentemente a partir de 1942, no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, em Lisboa (Nóvoa, 2005; Santos, 2015; Ferreira, 2023).

Nessa fase inicial, a formação destes docentes incidia sobretudo no conhecimento de cada deficiência (caraterísticas e diagnóstico) e na

¹ Esta designação abrange educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário com especialização na área da Educação Especial

intervenção considerada adequada, num modelo designado por “diagnóstico-prescrição”, largamente influenciado pela medicina e pela psicomетria e orientado numa perspetiva de remediação das incapacidades (Batista, 1993; Brownell et al., 2010). As escolas especiais e as classes especiais multiplicam-se nos anos 50 e 60 do séc. XX, organizando-se especificamente em função dos diferentes tipos de deficiência, com programas e técnicas próprias e dando origem, mais tarde, ao subsistema público da Educação Especial (EE). Neste contexto, o papel dos docentes de EE era essencialmente operacional, consistindo no desenvolvimento de uma intervenção em larga medida pré-programada para determinada categoria de problemas.

O conceito de normalização, em grande parte decorrente de movimentos sociais desencadeados pelas associações de pais no norte da Europa, vem pôr em causa a segregação destas crianças e jovens, expandindo-se progressivamente pela Europa e América do Norte e dando origem ao processo de integração. Nos anos 70 e 80, defende-se a colocação destes alunos no “meio o menos restritivo possível” e a sua integração nas escolas regulares, com base nos chamados “modelos em cascata”, que preconizavam diferentes níveis de integração, de acordo com as características individuais dos alunos. Para a implementação do processo de integração concorreu ainda a divulgação do conceito de Necessidades Educativas Especiais, definindo-as como aquelas que requerem “a disponibilização de meios especiais de acesso ao currículo; a elaboração de currículos especiais ou adaptados; e a análise crítica da estrutura social e do clima emocional nos quais se processa a educação” (Warnock Report, 1978, parágrafo 3.17-18). Nesta perspetiva, a atenção passa a focar-se nos meios de acesso ao currículo e na organização da escola, descentrando-se do défice do aluno. Esses meios, por sua vez, aplicavam-se a todos os alunos que, durante algum momento do percurso escolar, revelassem problemas na aprendizagem e não apenas aos que apresentavam deficiências (Madureira & Leite, 2003).

Em Portugal, as Equipas de Educação Especial surgem após a Revolução de Abril, em 1975/76, tendo por função apoiar os alunos com deficiências sensoriais e motoras (e, mais tarde, com deficiências mentais) e os seus professores no contexto das escolas do ensino regular. No entanto, os primeiros diplomas referentes à integração escolar de alunos com deficiência, emitidos em 1977 e 1978, não referem a Educação Especial ou os docentes desta área (Decretos-Lei n.º 174/77 e 84/78).

Com efeito, essas Equipas, embora estivessem em funcionamento desde 1975, só vieram a obter reconhecimento legal em 1988, decorrente da publicação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (Bairrão et al., 1989). Assim, o Decreto-Lei n.º 36/88 estabelece que as equipas seriam constituídas preferencialmente por professores e educadores de infância com especialização ou experiência em Educação

Especial, tendo por objetivo o despiste, observação e atendimento direto de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de “problemas físicos ou psíquicos” (art. 3.º do Decreto-Lei n.º 36/SEAM/SERE/88). Nas atribuições destes docentes constava a avaliação psicopedagógica, a elaboração dos programas de intervenção, a articulação com professores do ensino regular e pais na implementação desses programas, o levantamento de valências de apoio locais e a cooperação com esses serviços, o aconselhamento aos pais e a participação nos órgãos intermédios das escolas.

Este diploma marca um ponto de viragem no percurso da EE em Portugal. Por um lado, porque a atribuição de funções de avaliação psicopedagógica e de programação da intervenção aos docentes das Equipas de EE revela o abandono dos modelos clínicos característicos das décadas anteriores e a opção por modelos de cariz eminentemente pedagógico; por outro lado, porque, apesar de o foco da atuação destes docentes ser claramente o atendimento direto aos alunos, o âmbito do seu trabalho abrange também, ainda que de forma incipiente, o apoio indireto (a pais e professores do ensino regular) e a participação a nível das escolas. Neste sentido, o papel do docente de EE alarga-se e complexifica-se, requerendo o desenvolvimento de novas competências.

Em 1991, o Decreto-Lei n.º 319 surge como forma de organização e regulamentação do processo de integração, procurando refletir a evolução dos conceitos na área da EE e a experiência acumulada nos anos anteriores relativamente à integração. Visando a organização da EE nas escolas, o diploma não se debruça especificamente sobre o papel do docente de EE que, à época, continuava a atuar integrado em equipas e sob a legislação que as reconhecia.

Entretanto, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) vem introduzir os conceitos de Inclusão Escolar e de Escola Inclusiva, defendendo que todas as crianças têm o direito à educação e que a escola regular é o contexto mais adequado à aprendizagem dos alunos, sejam quais forem as suas características. Em Portugal, é visível a influência dos princípios e recomendações desta Declaração no Despacho Conjunto 105/97, que alarga o campo de atuação do docente de EE, criando a figura do professor de apoio educativo. Estes docentes seriam, em princípio, docentes de EE que ficavam vinculados a determinada escola (e já não a uma equipa que abrangia diversas escolas numa dada zona geográfica) mas, na sua falta, poderiam ser docentes sem especialização com experiência na área ou em área afim. O docente de EE tornava-se, assim, um recurso da escola, colaborando com os professores do ensino regular no planeamento e gestão dos processos de ensino e com os órgãos de gestão na definição de medidas e projetos, contribuindo para melhorar a capacidade de resposta da escola às ne-

cessidades de todos os alunos que a frequentavam.

Alguns anos mais tarde, é publicado o Decreto-Lei n.º 198/99 que estabelece o perfil de competências do docente de EE: competências de (i) análise crítica das situações pedagógicas; (ii) intervenção (junto de professores, alunos e famílias); (iii) formação contínua, supervisão e avaliação das necessidades especiais dos alunos; (iv) consultoria, apoiando os órgãos de gestão e assessorando os centros de formação. A Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (Pró-inclusão, fundada em 2008) considera que este perfil é pouco preciso e demasiado abrangente, não clarificando o papel do docente de EE, “de quem se deve esperar uma intervenção especializada, direcionada, competente e responsável e não um trabalho generalista e indiferenciado” (Pró-Inclusão, 2018, p.1). No entanto, este perfil é muito semelhante àquele que é definido para estes docentes noutros países, como os padrões de desempenho profissional definidos nos EUA pelo Council for Exceptional Children (2009, citado em Mamlin, 2012), os Professional Standards for Australian Special Education Teachers (2013) ou o Special Education Needs: Code of Practice (2001) do Reino Unido.

Em 2006, são criados grupos de recrutamento de docentes para a EE (Decreto-Lei n.º 20/2006): (i) apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência; (ii) apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala; e (iii) apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão. Em 2009, a Portaria n.º 212/2009 define as habilitações académico-profissionais necessárias à oposição ao concurso para estes grupos de docência: uma qualificação profissional para a docência acrescida de um curso de formação especializada ou de qualificação.

O papel dos docentes de EE veio a ser restringido apenas ao atendimento a alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, voltando a ser expandido a todos os alunos dez anos mais tarde, através do Decreto-Lei n.º 54/2018.

Com efeito, o Decreto-Lei n.º 3/2008 definia que o atendimento da EE abrangia apenas “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” (preâmbulo). Neste contexto, o docente de EE tinha funções muito específicas: (i) na elaboração, acompanhamento e avaliação dos Programas Educativos Individuais e das adequações curriculares e currículos específicos (em conjunto com os professores ou diretores de turma); (ii) no apoio pedagógico; (iii) nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e de alunos cegos e com baixa visão; (iv) nas unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com

perturbações do espectro do autismo e de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

Pelo contrário, o Decreto-Lei n.º 54/2018 não incide na orientação e regulação do atendimento a alunos com problemáticas graves e permanentes, antes se destina a todos os alunos, revelando uma visão abrangente da Educação Inclusiva. Este diploma define um conjunto de medidas de intervenção multinível para suporte à aprendizagem e à inclusão, organizadas num continuum e definidas a partir do resultado da avaliação por uma equipa multidisciplinar, medidas que abrangem todos os alunos que delas necessitem, seja de forma permanente ou temporária.

Outra das principais inovações deste diploma é a omissão do termo “necessidades educativas especiais”. Esta omissão é a consequência lógica do percurso que se tem feito, a nível internacional e nacional, em prol e na defesa da educação inclusiva, quer a nível de política educativa, quer a nível organizacional e pedagógico, prevendo-se uma cada vez maior responsabilização de toda a escola pela educação destes alunos e uma cada vez maior participação destes nas atividades escolares. Responsabilização e participação que, para serem plenas, requerem que os alunos não sejam rotulados como um subgrupo da população escolar.

Neste diploma, o papel do docente de educação especial é perspectivado em duas grandes dimensões: como especialista no planeamento e atendimento aos alunos com problemáticas específicas e como especialista em pedagogia inclusiva, colaborando com os professores de educação regular “na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão” (art. 11.º do DL n.º 54/2018).

No entanto, a visão restrita das funções do professor de EE plasmada no Decreto-Lei n.º 3/2008 persiste na Classificação Portuguesa das Profissões de 2010. Esta reúne todos os professores num mesmo Grande Grupo, o 2 - Especialistas das actividades intelectuais e científicas. Face à anterior classificação das profissões (Classificação Nacional das Profissões, de 1994), os professores da Educação Especial acompanharam o movimento ascendente de outros docentes, como os educadores de infância e professores do 1º CEB, com saída do Grande Grupo 3 - Técnicos e profissões de nível intermédio, para o Grande Grupo 2.

Assim, na tabela de 2010, os docentes de EE mantiveram uma entrada específica, mas com outra designação, como se pode ler na tabela 1, passando a ser classificados como Professor de Ensino Especial, em abandono da classificação Docente de Educação Especial (com subcategorias enunciadoras de áreas de deficiência), como eram designados na tabela de 1994.

Grande-grupo	Sub-gr, grupo	Sub-grupo	Grupo Base	Profissão
2				Especialistas das atividades intelectuais e científicas
	23			Professores
		231	2310.0	Professor dos ensinos universitário e superior
		232	2320.0	Professor dos ensinos tecnológico, artístico e profissional
		233	2330.0	Professores dos ensinos básico (2.º e 3.º ciclos) e secundário
		234		Professor do ensino básico (1.º ciclo) e educadores de infância
			2341.0	Professor do ensino básico (1.º ciclo)
			2342.0	Educadores de Infância
		235		Outros Especialistas do Ensino
			2351.0	Especialista em Métodos de Ensino *
			2352.0	Professor de Ensino Especial
			2353.0	Outros Professores de Línguas
			2355.0	Outros Professores de Artes
			2356.0	Formador em Tecnologias de Informação

Tabela 1
Professores na Classificação Portuguesa das Profissões CPP/2010

Fonte: Classificação Portuguesa das Profissões, 2010

*inclui Inspetores de Educação

Embora reunidos num mesmo Grande Grupo, os professores são substantivamente distintos nas funções, tarefas e perfis. Na classificação há espaço para distinção de docentes com funções pautadas pela especificidade, como se pode ler no descritor do subgrupo dos professores de ensino especial, em baixo transcrito:

Compreende as tarefas e funções do professor do ensino especial que consistem, particularmente, em: Ministrando ensino a crianças e adolescentes portadores de deficiências motoras, sensoriais ou mentais; Conceber currículos e preparar lições e actividades de acordo com as capacidades dos alunos; Ensinar e acompanhar o trabalho de classes, utilizando métodos adaptados à deficiência do aluno; Desenvolver nos alunos a autoconfiança e descobrir métodos que compensem as suas limitações; Submeter os alunos a provas, elaborar relatórios e avaliar os seus progressos com os outros elementos de equipa de trabalho e pais (CPP/2010 p.158/9).

Esta descrição de funções não se compagina com os princípios e medidas enunciados no Decreto-Lei n.º 54/2018, remetendo para uma

visão das funções do docente de EE restrita ao atendimento dos alunos com deficiência e não abrangendo, portanto, nem a resposta às diferentes problemáticas que podem surgir em contexto escolar, nem a diversidade de funções que estes professores são chamados a desenvolver com vista à inclusão.

Apesar da maior consistência do Decreto-Lei n.º 54/2018 no que respeita às medidas de apoio à participação e à inclusão, a abrangência dessas medidas levou a que o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2018), na sua apreciação do Decreto-Lei, apontasse a necessidade de uma maior clarificação das funções dos docentes de EE. No mesmo sentido, assinala a urgência da atualização do perfil de competências e atuação destes profissionais na perspetiva da Educação Inclusiva, recomendando a sua participação em todos os níveis das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Estudos posteriores, como o de Borges (2020), revelam que também os docentes de EE consideram a necessidade de uma clarificação de competências e funções no contexto dos Agrupamentos de Escolas (AE) e, como vimos anteriormente, também a Associação Pró-inclusão já se tinha pronunciado no mesmo sentido.

Complexidade e multiplicidade do papel e das funções do docente de EE

Tendo experiência anterior como educadores de infância ou professores do ensino básico ou secundário quando iniciam a pós-graduação em EE, a opção destes docentes pela EE não configura uma nova profissão, mas uma transição na carreira profissional que implica mudança de papel e de funções e, em última instância, provoca alteração de atitudes, conceções e práticas, indiciando uma reconstrução da identidade profissional (Madureira, 2014; Madureira, Leite & Nunes, 2016). Como referem Baleux e Pérez-Roux (2011), as transições profissionais procuram articular continuidade e mudança nos valores, crenças e práticas, desconstruindo e reconstruindo processos de identificação profissional em contextos que são, simultaneamente, familiares e desconhecidos. Sobre as mudanças decorrentes desta transição, um estudo realizado por Madureira (2014) concluiu que a transição profissional para o campo da EE provocava nesses docentes: (i) uma conceção mais abrangente sobre as funções da escola e o papel dos professores; (ii) maior compreensão, tolerância e valorização dos percursos e progressos dos alunos, na sua individualidade; (iii) novas competências de intervenção relativas à articulação com as famílias e outros profissionais, à caracterização e avaliação das necessidades dos alunos e realização de adaptações curriculares e ainda à capacidade de enfrentar e resol-

ver situações complexas e imprevisíveis (Madureira, 2014).

Anos mais tarde, um outro estudo mostrava as mudanças operadas nos professores-formandos de um curso de EE do início para o final da formação: (i) mudança de uma perspectiva tradicional das limitações centradas no aluno com NEE para uma visão mais abrangente englobando as limitações existentes ao nível do contexto socioeducativo e do currículo; (ii) mudança da prevalência da valorização do conhecimento específico sobre problemáticas particulares das crianças com NEE para uma visão mais abrangente das competências implicadas na avaliação, planeamento e ação e da necessidade do seu próprio desenvolvimento socioemocional (responsabilidade, disponibilidade, adaptabilidade.../...) (Madureira, Leite & Nunes, 2016).

Estas mudanças, no entanto, não se dão de forma linear, implicando tensões e dilemas na formação de uma outra identidade profissional que, não sendo totalmente nova, tem diferenças consideráveis relativamente à anterior. McCall et al. (2014), consideram mesmo que a capacidade de realizar esta transição de forma equilibrada deve ser objeto de avaliação na formação e indução dos futuros professores de EE, implicando compreensão conceptual, autoconfiança nos seus conhecimentos e capacidades e autodeterminação.

A transição profissional e consequente reconstrução identitária (Balleux & Perez-Roux, 2011) podem ou não ser apoiadas no contexto de trabalho. Em Portugal, um estudo realizado por Borges (2016) sobre as competências dos docentes de EE revela que os professores inquiridos se identificam com as competências definidas no perfil descrito no Despacho Conjunto n.º 198/99, que referimos anteriormente, mas consideram que existem diversos constrangimentos ao pleno exercício dessas competências, constrangimentos de natureza sistémica (desarticulação entre orientações dos documentos oficiais), organizacional (número elevado de alunos a apoiar, limitação do tempo para o trabalho em equipa) e pedagógica (escassa autonomia nas decisões pedagógicas).

Os mesmos problemas são apontados em estudos realizados noutros países. Nos EUA, um estudo realizado por Cunnigham (2019) concluía que os professores de EE também indicavam dificuldades semelhantes, o que os levava a sugerir a criação de processos de indução e mentoria, maior autonomia na elaboração de documentos, materiais para os alunos e gestão de comportamentos, bem como feedback por parte dos órgãos diretivos e dos colegas. Por sua vez, McHaskell (2021) estudou os fatores que levavam os professores de EE a manter-se na profissão, concluindo que o principal fator é a relação que estabelecem com os alunos, os colegas e a direção. Em sentido contrário, os docentes consideram obstáculos ao exercício profissional a quantidade de

burocracia, a falta de tempo para planejamento com os colegas e a sobrecarga de trabalho.

Num estudo levado a efeito na realidade brasileira sobre o papel dos professores de EE, Pinheiro (2021) conclui que os documentos oficiais são contraditórios e multifacetados, uma vez que o professor de EE tanto surge como um especialista em determinado tipo de problemática (surdez, cegueira, autismo, .../...) como generalista, sendo-lhes atribuídas plurifunções e a responsabilidade do processo de inclusão. Quanto aos próprios professores, estes sentem-se insatisfeitos, considerando que nem sempre a formação que tiveram os preparou para as funções que lhes atribuem, uns porque se tratou de uma formação orientada para um único tipo de problemáticas e têm dificuldade em exercer funções pluridimensionais com diferentes tipos de alunos, outros porque foram preparados para trabalhar de forma multifacetada e têm dificuldade em dar resposta a situações mais graves e complexas. O mesmo problema tem sido identificado por outros autores que se debruçaram sobre a formação dos docentes de EE, em diferentes países (Conderman et al., 2013; Dempsey & Dally, 2014; entre outros).

No estudo anteriormente citado, Pinheiro (2021) conclui que as tensões que é possível identificar neste subgrupo profissional “estão estreitamente associadas às múltiplas e heterogêneas funções atribuídas aos professores de EE”, refletindo que estes “parecem perdidos ou desorientados no meio das diferentes produções discursivas – política, formativa, de contexto profissional – sobre seu lugar e seu papel frente à inclusão” (Pinheiro, 2021, pp. 219-220).

A análise da evolução das políticas sobre EE e das percepções dos professores revela a multiplicidade das funções e a complexidade do papel atribuídos ao docente de EE, bem como a dependência dessas atribuições do contexto histórico, social e político em que são definidas. Multiplicidade e complexidade que residem, essencialmente, no objetivo de “promover a inclusão de alunos diferentes num sistema de ensino ancorado em pressupostos e princípios baseados na homogeneidade” (Madureira & Leite, 2019, p. VII). Ao longo dos séc. XIX e XX a escola estruturou-se numa lógica de uniformização, organizando os alunos por idades/nível de aquisições em turmas homogêneas e sequencializando as aprendizagens num processo gradativo, de forma a garantir o mesmo nível de conhecimentos no final da escolaridade. Introduzir nesta instituição uniforme e uniformizadora a aceitação das diferenças entre os alunos, assegurando ao mesmo tempo que a aprendizagem se desenvolve em coletivo, tem sido, nas últimas décadas, um objetivo da maior parte dos sistemas educativos e uma tarefa atribuída a todos os professores, em geral, e aos professores de educação especial, em particular. Tarefa paradoxal, uma vez que inevitavelmente

coloca em causa formas tradicionais de organização e de gestão do ensino, mas não questiona o carácter uniformizador e normalizante que está na origem da instituição escolar. Face a esse paradoxo, a tendência é, muitas vezes, a uniformização das diferenças, reproduzindo os processos tradicionais em grupos diferenciados, em vez de apostar na diferenciação de percursos visando a uniformidade dos objetivos finais (Roldão, 2011).

Opções metodológicas

Os dados analisados neste capítulo têm origem num estudo mais alargado desenvolvido no âmbito de uma investigação doutoral sobre a profissão docente em Portugal (Campos, 2023). O inquérito por questionário foi aplicado à totalidade de Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas de um concelho da Área Metropolitana de Lisboa, no ano letivo de 2019/2020, coincidindo parcialmente com o período de encerramento das escolas devido à pandemia de COVID-19.

O instrumento de recolha foi sujeito a um processo de validação em duas fases: numa primeira, através de um pré-teste com docentes de diferentes regiões e ciclos de ensino; numa segunda, por via da apreciação de dirigentes escolares e professores do concelho em estudo. Após introdução das alterações sugeridas, o questionário foi disponibilizado digitalmente a todos os docentes durante onze semanas, tendo-se obtido 887 respostas válidas, correspondendo a uma taxa de resposta de 48,7% relativamente ao universo de 1823 docentes. Após encerramento do questionário, procedeu-se à validação da base de dados, retirando da amostra os questionários que não apresentassem preenchimento completo. Para efeitos do estudo original, foram excluídos da amostra os docentes de Religião e Moral, pela especificidade do grupo de recrutamento, que não exige habilitação para a docência. No final, foram analisados 667 questionários.

No presente estudo, a análise incide especificamente sobre os docentes de Educação Especial, procurando caracterizar este grupo em termos de idade, qualificações, participação em formação contínua e valorização de diferentes tipos de conhecimento profissional. Esta opção metodológica inscreve-se no âmbito da análise secundária de dados (*secondary data analysis*), que consiste na exploração de novas questões de investigação a partir de dados previamente recolhidos e validados. Tal abordagem é reconhecida pela sua utilidade e legitimidade, pois permite rentabilizar o esforço associado à recolha inicial, valorizar um corpus de dados robusto e abrir espaço a leituras complementares e aprofundamentos não contemplados no estudo original (Corti et al., 2014; Johnston, 2017; Vartanian, 2010).

A análise estatística compreendeu procedimentos descritivos e inferenciais, incluindo testes de Kruskal-Wallis e respetivos post-hoc, de modo a identificar diferenças significativas entre ciclos de ensino, com especial atenção às configurações específicas dos professores de EE em comparação com os restantes grupos docentes.

Apresentação dos resultados e discussão

Características sociodemográficas

Sexo e idade

O subgrupo de EE, encontra-se em linha com o total do corpo docente nacional (Campos, 2023)¹, caracterizando-se por uma forte feminização, com 86,5% de professoras e 13,5% de professores. No entanto, embora mantenha a predominância feminina característica da profissão, a população de professores de EE analisada apresenta uma representação masculina ligeiramente superior à dos níveis de ensino básico inicial, aproximando-se dos valores observados nos ciclos mais avançados (18% para o 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e 22% para o 3.º CEB) (Figura 1).

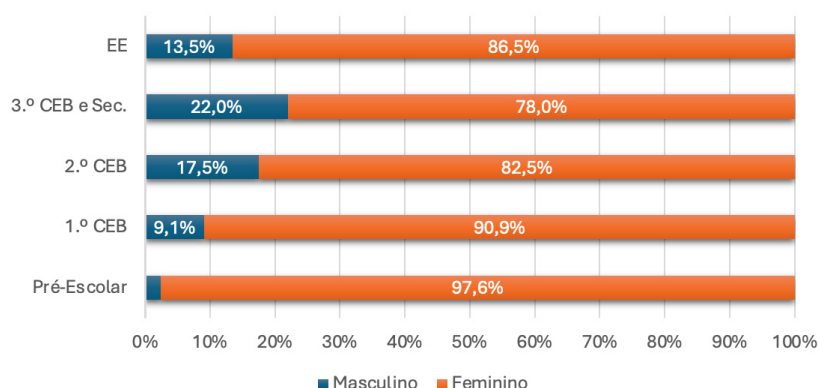


Figura 1
Distribuição dos inquiridos (%),
por sexo e nível de ensino

Os professores de EE inquiridos caracterizam-se por uma média etária de 48,2 anos (Figura 2). Quando comparados com os seus pares de outros níveis de ensino, os docentes de EE ocupam uma posição distinta: apenas os professores do 1.º CEB apresentam uma média etária ligeiramente inferior (46,2 anos), posicionando a EE como o segundo grupo mais jovem. Esta característica contrasta com a média geral dos inquiridos (50,8 anos) e com grupos como o pré-escolar, que regista a média etária mais elevada (54,5 anos).

¹ A distribuição dos valores das variáveis de caracterização socioprofissional dos professores da amostra é, *grosso modo*, coincidente com o total do sistema educativo público nacional, à data da inquirição, o ano letivo 2019/2020, segundo a DGEEC (2021) *Estatísticas da Educação*.

A análise estatística através do teste de Kruskal-Wallis confirmou a existência de diferenças significativas na idade dos docentes em função do ciclo de ensino ($H(4) = 63.978$, $p < .001$). Os testes *post-hoc* revelaram que os professores de EE se diferenciam significativamente apenas dos da educação pré-escolar.

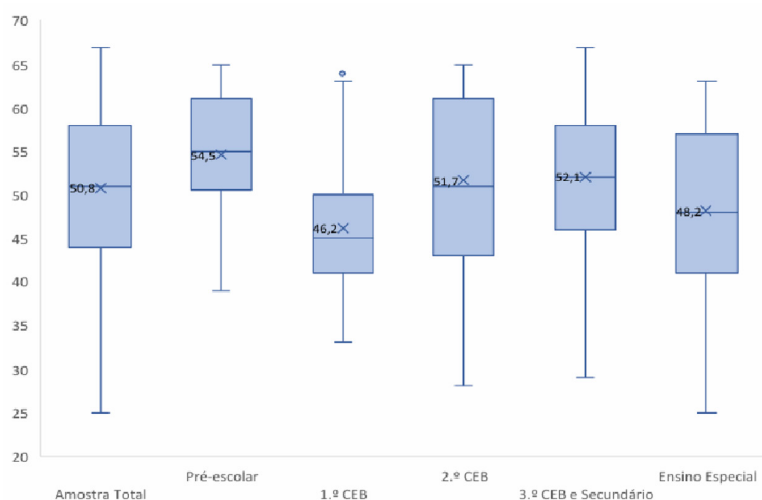


Figura 2
Diagrama de extremos e quartis relativa à idade dos inquiridos

Tempo de serviço e vínculo contratual

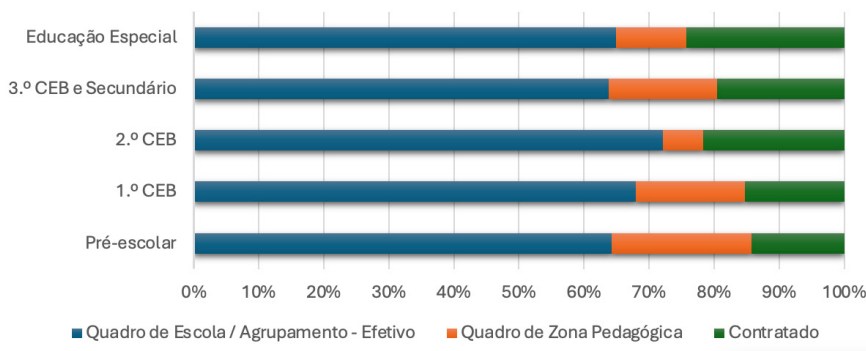
No que diz respeito ao tempo de exercício profissional dos professores de EE inquiridos, a distribuição reforça a imagem de um corpo docente pouco rejuvenescido, com uma média de tempo de serviço de 28,73 anos ($DP = 9,27$). Este grupo caracteriza-se, ainda, por uma concentração significativa de docentes no intervalo dos 7 aos 30 anos de atividade docente. A análise estatística confirmou a existência de uma relação significativa entre o ciclo de ensino e o tempo de serviço ($X^2(8) = 52.635$, $p < .001$), posicionando a EE numa situação similar à do 1.º CEB, ambos com percentagens de docentes na faixa dos 7 aos 30 anos de serviço superiores ao esperado. Esta distribuição contrasta com os padrões observados no pré-escolar e no 3.º CEB e secundário, que evidenciam sinais mais acentuados de envelhecimento profissional, com maior concentração de docentes com mais de 30 anos de serviço.

Aproximadamente 25% dos docentes de EE exercem funções através de contratos temporários, enquanto cerca de 65% integra o quadro de escola/agrupamento com colocação efetiva. O quadro de zona pedagógica representa uma proporção minoritária nesta população profissional (Figura 3).

A proporção de professores contratados em EE é superior à observada em todos os restantes grupos analisados. Contudo, estas diferenças não atingem significância estatística ($X^2(8) = 10.846$, $p = .211$).

Figura 3

Distribuição dos inquiridos por ciclo de ensino e vínculo contratual (%)



Qualificação

Tal como referido na introdução, o exercício da docência em EE requer uma formação pós-graduada especializada, acessível apenas a docentes com experiência profissional prévia. A análise da formação inicial dos professores de EE revela que a maioria iniciou a sua carreira docente nos primeiros níveis de ensino (Tabela 2). Mais de metade (54,76%) eram educadores de infância ou professores do 1.º CEB. Cerca de 30% dos participantes ingressaram na profissão sem formação profissionalizante, tendo posteriormente concluído a profissionalização em serviço. Em média, o intervalo entre a conclusão da formação inicial e a obtenção da especialização em EE é de aproximadamente 11 anos.

Tabela 2

Formação inicial

Formação inicial	%
Pré-escolar	27,03%
Pré-escolar e 1.º CEB	2,70%
1.º CEB	27,03%
1.º e 2.º CEB	5,41%
2.º CEB	8,11%
Curso não profissionalizante	29,73%

Mais de 50% dos docentes de EE possui formação para além da mínima exigida para a respetiva docência (profissionalização + pós-graduação em EE), sendo a maioria dos docentes detentora de habilitações adicionais, nomeadamente outras pós-graduações, mestrados ou doutoramentos. Neste indicador, apenas os educadores apresentam uma proporção mais elevada de profissionais com formação para além do estritamente necessário, posicionando a EE em segundo lugar entre os grupos analisados.

Os docentes de EE destacam-se pela elevada percentagem de mestres, que ronda os 30%. Este padrão de formação é coerente com as exigências específicas da área, uma vez que, a maior parte das instituições

do ensino superior oferece o curso de pós-graduação em Educação Especial integrado no mestrado com a mesma designação (correspondendo à parte curricular). Quanto ao doutoramento, este grupo regista igualmente uma das taxas mais altas, apenas superado pelos docentes do 3.º CEB e do ensino secundário (Figura 4).

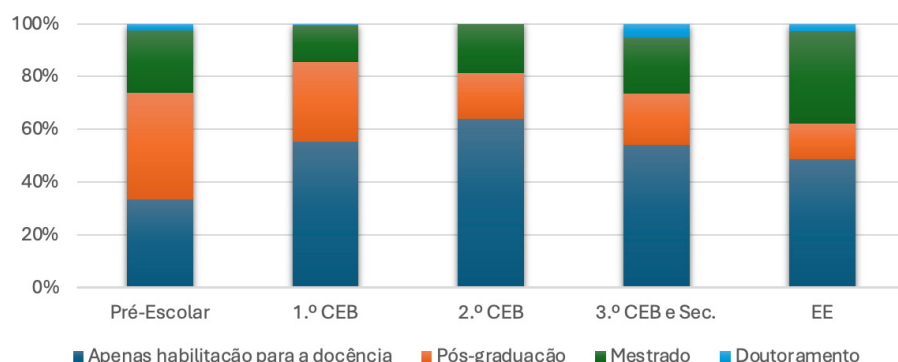


Figura 4
Distribuição dos inquiridos por habilitações académicas

Formação contínua frequentada

A formação contínua é entendida como uma ação regular e sistemática no âmbito das práticas profissionais dos professores. Nos últimos cinco anos, mais de metade dos docentes de EE (75,7%) reportou ter participado em pelo menos uma ação de formação por ano, revelando um padrão consistente de envolvimento em atividades de desenvolvimento profissional. Apenas os educadores e os professores do 1.º CEB apresentaram valores ligeiramente superiores (Figura 5).

Embora a frequência de participação varie entre os diferentes ciclos de ensino ($X^2(4) = 14,322, p = .006$), os resultados indicam apenas uma maior probabilidade de participação em ações de formação para os docentes do 1.º ciclo e uma menor probabilidade para os do 2.º ciclo.

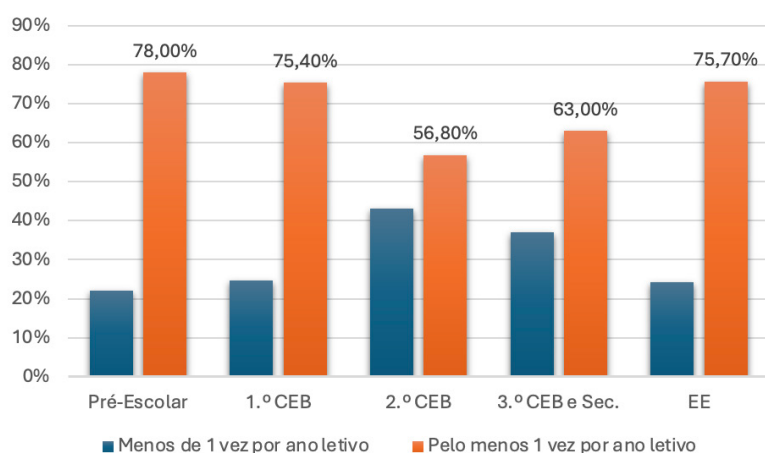


Figura 5
Frequência de formação contínua nos últimos 5 anos (%) por ciclo de ensino

Os docentes foram ainda inquiridos sobre as razões/motivos para a formação contínua frequentada (Figura 6). Os resultados mostraram que a relevância da formação é o aspeto mais valorizado pelos docentes de EE, assim como por todos os outros, na escolha/apreciação da formação contínua realizada. Pelo contrário, a orientação da direção da escola aparece como o fator ao qual é conferida menor importância. Não foram apuradas diferenças estatisticamente significativas nos motivos valorizados pelos inquiridos para a realização de formação contínua em função do ciclo de ensino ($H(4) = 4.164, p = 0.384$ para a orientação/sugestão da direção AE/Escola não agrupada; $H(4) = 0.729, p = 0.948$ para efeitos de progressão na carreira; $H(4) = 8.434, p = .077$ para a relevância da formação).

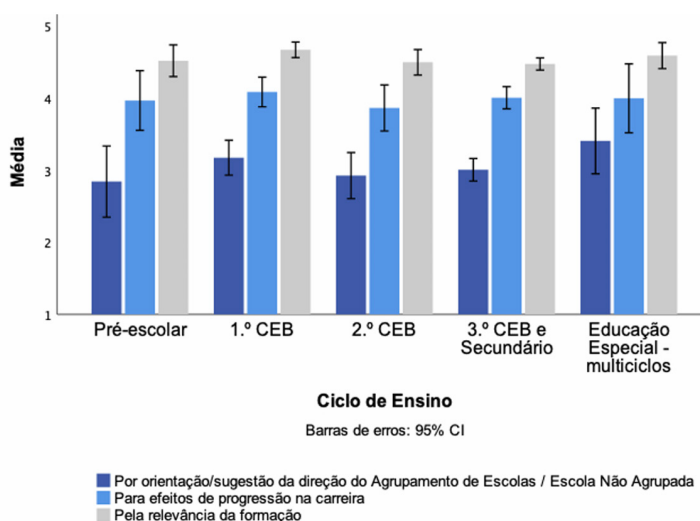


Figura 6

Motivos para a frequência de formação contínua em função do ciclo

Os professores de EE atribuem elevada importância aos diferentes tipos de conhecimento profissional procurados através da formação contínua, refletindo as múltiplas exigências da sua prática. Tal como os docentes dos outros ciclos, valorizam fortemente os conhecimentos pedagógicos (4,64) e didáticos (4,66), bem como os saberes científicos relacionados com conteúdos específicos (4,53), mostrando que a base da prática docente permanece central. No entanto, este grupo distingue-se pela atenção relativamente mais elevada aos conhecimentos estratégicos e administrativos, incluindo políticas educativas e medidas ministeriais (3,81), elaboração de documentos estratégicos (3,97), gestão e planeamento escolar (3,48) e supervisão ou avaliação de desempenho (3,55), médias que se situam entre as mais altas face aos restantes grupos (3).

Tipos de conhecimento	Pré-escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB e Sec.	Educação Especial	H
Pedagógico	4.74	4.78	4.70	4.50	4.64	24.256***
Didático	4.55	4.80	4.66	4.50	4.66	17.986**
Científico (saberes/conteúdos)	4.59	4.72	4.55	4.60	4.53	3.069
Sobre políticas educativas / medidas ministeriais	3.24	3.17	3.34	2.87	3.81	28.200***
Sobre elaboração de documentos estratégicos	3.60	3.41	3.51	3.13	3.97	26.359***
Sobre gestão e planeamento escolar	3.27	3.32	3.11	2.88	3.48	16.836**
Sobre supervisão e/ou avaliação de desempenho	3.17	3.20	3.19	2.95	3.55	10.157
Sobre temáticas transversais	4.00	4.02	3.99	3.58	3.91	18.958***

ns - not significant; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Tabela 3

Valorização dos diferentes tipos de conhecimento profissional procurado através da formação contínua, por ciclo de ensino.

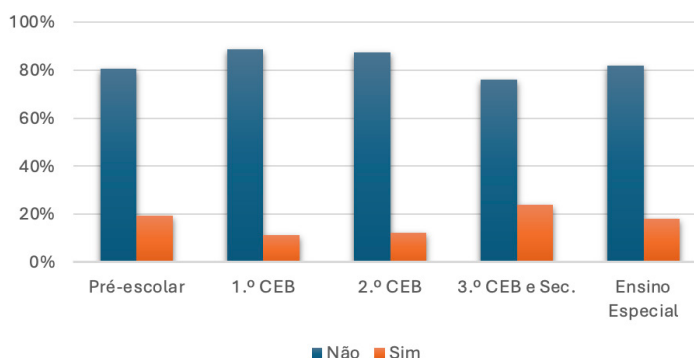
A análise inferencial, realizada com o teste de Kruskal-Wallis, confirma diferenças estatisticamente significativas entre ciclos de ensino em várias dimensões. Ainda assim, nem todas colocam os professores de EE em destaque. Em particular, a valorização do conhecimento sobre elaboração de documentos estratégicos é significativamente mais elevada neste grupo em comparação com os docentes do 3.º CEB. Também se observa que, em relação às políticas educativas e medidas ministeriais, os professores de EE apresentam médias superiores às de alguns ciclos, como o 1.º e o 2.º CEB, embora nem sempre de forma estatisticamente significativa. Por outro lado, os conhecimentos científicos e sobre supervisão e/ou avaliação de desempenho não diferenciam os professores de EE dos restantes ciclos, indicando que nestas dimensões partilham padrões semelhantes de valorização.

Formação contínua ministrada

No âmbito das práticas relacionadas com a formação contínua, procurou-se compreender não apenas a condição destes professores enquanto formandos, mas também a sua experiência enquanto formadores. Entre os docentes de EE, 18,2% reportaram tal experiência, um valor que, embora inferior ao observado no 3.º CEB e ensino secundário (23,9%), é próximo do registado no pré-escolar (19,4%) e superior ao encontrado nos ciclos iniciais. A análise estatística confirmou a existência de uma relação significativa entre o ciclo de ensino e o exercício da função de formador ($X^2(4) = 12.356$, $p = 0.015$), evidenciando uma menor frequência no 1.º ciclo e uma maior concentração no 3.º CEB e secundário.

Figura 7

Desempenho da função de formador nos últimos 5 anos em função do ciclo de ensino



Projetos de intervenção socioeducativa e de investigação

Os docentes de EE apresentam uma taxa de participação de 57% em projetos de intervenção nos últimos 5 anos, valor que se situa abaixo das reportadas no pré-escolar (71%) e no 1.º CEB (75%), mas alinhado com os restantes ciclos. Relativamente à coordenação de projetos de intervenção, 30% dos docentes de EE assumem este papel, percentagem idêntica à observada nos 1.º e 3.º CEB e Secundário (Tabela 4).

No âmbito dos projetos de investigação, apenas 27% dos docentes de EE reportam participação, constituindo a percentagem mais baixa entre todos os níveis de ensino analisados. Apenas 5% dos docentes de EE coordenam projetos de investigação, representando a taxa mais reduzida entre todos os grupos, evidenciando uma participação periférica destes profissionais em atividades investigativas.

Apenas foram detetadas diferenças estatisticamente significativas entre o ciclo de ensino e a participação em projetos de intervenção, não sendo, contudo, observadas diferenças específicas nos professores de EE. A participação foi inferior ao esperado entre os docentes do 3.º CEB e do Secundário e superior entre os do 1.º CEB.

Tabela 4

Envolvimento em projetos de intervenção e investigação

	Pré-escolar		1.º CEB		2.º CEB		3.º CEB e Sec.		Educação Especial		X² (g(=4))
Projetos	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Intervenção											
Participação	30	71%	99	75%	64	66%	206	57%	21	57%	15.278**
Coordenação	12	29%	40	30%	38	39%	106	30%	11	30%	3.521
Investigação											
Participação	15	36%	42	32%	39	40%	108	30%	10	27%	4.289
Coordenação	3	7%	15	11%	14	14%	43	12%	2	5%	3.025

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Publicações: consulta e autoria

Os docentes de EE apresentam médias elevadas na frequência de consulta de diferentes tipos de publicações, numa escala de 1 (nunca) a 5 (muito regularmente): publicações científicas de conteúdos (M = 4,16), de métodos de ensino e didática (M = 4,32), de educação e pedagogia (M = 4,41) e manuais escolares (M = 4,05) (5).

Os resultados do teste de Kruskal-Wallis revelam a existência de diferenças estatisticamente significativas na regularidade de pesquisa de todos os tipos de publicações em função do ciclo de ensino (Tabela 5). Os testes post-hoc realizados permitiram averiguar as diferenças estatisticamente significativas. Relativamente aos docentes de EE apenas foram encontradas diferenças nas publicações sobre Educação e Pedagogia onde os docentes do 3.º CEB e Secundário reportam uma menor frequência de consulta de publicações sobre Educação e Pedagogia em relação aos docentes de educação pré-escolar, do 1.º CEB e de EE. Sem surpresa, os manuais escolares são menos frequentemente consultados pelos profissionais de Educação de Infância comparativamente com todos os outros docentes, incluindo os docentes de EE.

Publicações	Pré-escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB e Sec.	Ed. Especial	H gl=4
Científicas (conteúdos)	3,63	4,08	3,81	4,21	4,16	25.093***
Métodos de ensino e didática	3,8	4,24	3,92	3,89	4,32	20.393***
Educação e pedagogia	4,33	4,26	3,94	3,82	4,41	37.260***
Manuais escolares	2,88	4,08	4,2	4,21	4,05	35.734***

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Tabela 5

Regularidade de consulta de publicações por tipo de publicação e por ciclos de educação e ensino

Analisando os motivos que levam os docentes a recorrer às pesquisas efetuadas, observam-se diferenças estatisticamente significativas entre os vários ciclos de ensino (Tabela 6). Contudo, essas diferenças apenas distinguem os professores de EE em três dimensões: resolução de problemas, resolução de conflitos e adequação dos materiais e estratégias de ensino à diversidade dos públicos escolares. Em todas estas situações, os docentes de EE recorrem a estas pesquisas com uma frequência superior à esperada, evidenciando uma utilização mais intensiva em atividades de carácter adaptativo e de resposta às necessidades específicas dos alunos.

Tabela 6

Motivos reportados para a consulta de publicações por ciclo de ensino por ciclos de educação e ensino

Usa para...	Pré-Escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB e Sec.	EE	X ² (gl=4)
Reflexão pessoal sobre o processo educativo	92,9%	84,8%	82,5%	71,7%	83,8%	19.028***
Aquisição/Atualização de informação	88,1%	87,9%	95,9%	89,1%	89,2%	4.784
Planificação/Preparação das aulas	76,2%	84,1%	84,5%	79,3%	67,6%	6.730
Preparação de materiais/recursos pedagógicos-didáticos para uso dos alunos/crianças	81,0%	85,6%	85,6%	71,1%	83,8%	17.945**
Preparação de materiais/recursos pedagógicos-didáticos para seu uso no trabalho letivo	71,4%	75,0%	82,5%	81,0%	75,7%	4.508
Preparação dos trabalhos de casa dos alunos/crianças	11,9%	38,6%	38,1%	25,5%	29,7%	17.849**
Preparação/elaboração dos instrumentos de avaliação dos alunos/crianças	40,5%	69,7%	71,1%	65,3%	51,4%	16.920**
Resolução de problemas/dificuldades de aprendizagem dos alunos/crianças	76,2%	75,0%	72,2%	51,8%	86,5%	42.608***
Resolução de conflitos/problemas entre alunos/crianças	47,6%	43,2%	44,3%	23,8%	48,6%	33.262***
Organização/gestão de sala de aula	66,7%	57,6%	55,7%	45,7%	37,8%	13.789**
Adequação dos materiais e estratégias de ensino à diversidade dos públicos escolares	64,3%	69,7%	72,2%	59,7%	86,5%	15.489*
Avaliação do sucesso das metodologias/estratégias usadas nas suas aulas	52,4%	59,1%	55,7%	44,0%	54,1%	11.116*

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

No que respeita às publicações, procurou-se igualmente conhecer as práticas de autoria dos docentes. De forma geral, o número de professores que referem ter assumido a autoria de publicações é reduzido, não ultrapassando os 20%, o que indica tratar-se de uma prática pouco comum. Entre os docentes de EE, este valor é ainda inferior (13,5%), apenas superando o reportado no 1.º CEB (8,3%). Nos restantes níveis de ensino, as percentagens são mais elevadas (2.º CEB, 20,6%; 3.º CEB e Secundário, 21,4%; Pré-escolar, 33,8%). As diferenças observadas são estatisticamente significativas, refletindo uma maior autoria de publicações do que o esperado entre os docentes do Pré-escolar e uma menor entre os do 1.º CEB.

Interações profissionais entre pares e outros profissionais

Os professores de EE inquiridos reportam ser procurados em quatro áreas principais. A resolução de problemas/dificuldades de aprendizagem e a preparação de materiais/recursos pedagógicos-didáticos para

uso dos alunos destacam-se com 83,8% dos inquiridos a reportar que outros profissionais os procuram, seguida pela adequação dos materiais e estratégias à diversidade dos públicos escolares (75,7%) e pela aquisição/atualização de informação (73,0%). Estes resultados sugerem que os inquiridos se percebem como referências nas áreas nucleares da diferenciação pedagógica e da resposta às dificuldades de aprendizagem. A preparação/elaboração dos instrumentos de avaliação e a resolução de conflitos/problemas entre alunos são dois domínios adicionais onde mais de 60% dos inquiridos reportam ser procurados (67,6% e 64,9% respetivamente) (Figura 8).

A análise global revela um equilíbrio relativo entre as duas dimensões de colaboração na maioria das áreas investigadas. Em sete das onze dimensões analisadas, as diferenças entre "recorre a outros" e "recorrem a si" situam-se abaixo dos 10 pontos percentuais, sugerindo dinâmicas colaborativas tendencialmente recíprocas. Este padrão indica que os professores de EE não se posicionam exclusivamente como prestadores ou recetores de apoio, mas participam em processos de colaboração bidirecionais.

No entanto, identificam-se cinco dimensões com diferenças superiores a 10 pontos percentuais, onde os inquiridos reportam ser significativamente mais procurados do que procuram outros profissionais: a planificação/preparação das aulas (13,5%); a preparação de materiais/recursos pedagógicos-didáticos para uso dos alunos/crianças (13,5%); preparação/elaboração dos instrumentos de avaliação (16,2%); resolução de conflitos/problemas entre alunos (13,5%) e organização /gestão de sala de aula (10,8%).

A resolução de problemas/dificuldades de aprendizagem dos alunos merece destaque particular por registar os valores absolutos mais elevados em ambas as direções: 89,2% dos inquiridos reportam recorrer a outros e 83,8% reportam que outros os procuram. Embora a diferença seja inferior a 10 pontos percentuais, esta área evidencia dinâmicas de trabalho interdisciplinar particularmente intensas, onde os professores de educação especial simultaneamente se posicionam como especialistas de referência e procuram ativamente a colaboração de outros profissionais (psicólogos, terapeutas, professores titulares) para a resolução de casos complexos.



Figura 8
Professores a quem/que a si recorrem por tipo de solicitação/ finalidade pedido

Duas dimensões apresentam valores particularmente reduzidos em ambas as direções: a preparação dos trabalhos de casa dos alunos regista apenas 27,0% em ambas as categorias, sugerindo que esta prática tem reduzida relevância no contexto específico da educação especial ou não constitui foco de colaboração profissional; a avaliação do sucesso das metodologias/estratégias usadas, que apresenta valores baixos em ambas as direções (37,8% e 32,4%).

Perceções quanto à(s) influência(s) sobre o trabalho docente

Quando inquiridos acerca do que influencia o seu trabalho numa escala de 1 (nada) a 5 (muito), os docentes de EE afirmam ser a Direção do Agrupamento de Escolas a mais influenciadora, seguida da Coordenação do Estabelecimento escolar, Coordenação de Departamento e Ação do Ministério da Educação (Tabela 7). De modo menos expressivo, mas ainda assim como fonte de influência considerável, encontra-se a

Ação do poder local e a Direção de Turma ou de Ano de Escolaridade (1.º CEB).

	Pré-escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB e Secundário	Educação Especial	H
Ação do Ministério da Educação	3.63	3.98	3.73	3.97	4.03	4.667
Ação do poder local	3.50	3.76	3.38	3.18	3.83	32.608***
Direção do agrupamento /escola não agrupada	4.24	4.40	4.54	4.38	4.61	10.282
Coordenação do estabelecimento escolar	3.90	3.83	3.99	3.98	4.25	5.485
Coordenação de departamento/disciplina	4.15	3.92	3.98	3.82	4.20	12.050*
Direção de turma/titular de turma 1.º ciclo	3.35	4.03	3.82	3.32	3.69	41.423***

Tabela 7

Perceções sobre as entidades que influenciam o trabalho docente por ciclo de educação e ensino

Em relação à influência do poder local há diferenças significativas entre os docentes do 3.º CEB e Secundário e os docentes do 1.º CEB, assim como da Educação Especial, sendo que os primeiros lhe atribuem menor importância. A influência da direção de turma/titular de turma (1.º CEB) é significativamente diferente entre os docentes do 3.º CEB e os do 1.º e 2.º CEB, sendo novamente os primeiros a atribuírem menor importância a esta direção.

Quando inquiridos acerca de a quem consideram responder profissionalmente numa escala de 1 (nada) a 5 (muito), um primeiro aspeto a destacar prende-se com o elevado grau de comprometimento que os inquiridos revelam, evidenciado pelo elevado valor médio (Tabela 8)

Na dimensão “responde a si próprio”, os professores de EE apresentaram a média mais baixa (4,44), comparativamente com os outros ciclos, cujas médias variaram entre 4,70 (Pré-escolar) e 4,80 (1.º CEB). Relativamente à dimensão “responde aos alunos/crianças”, os valores foram elevados em todos os níveis, situando-se entre 4,81 (2.º CEB) e 4,98 (Pré-escolar), sendo a média da EE de 4,83, apenas ligeiramente inferior à dos restantes ciclos. Quanto à dimensão “responde aos restantes atores”, os professores EE apresentaram a média mais alta (4,34), contrastando com os outros níveis, que apresentaram valores entre 3,95 (3.º CEB e Secundário) e 4,21 (1.º CEB).

Estes resultados sugerem que, embora a atenção aos alunos seja consistentemente elevada em todos os ciclos, os professores de Educação Especial tendem a apresentar menor foco na autorreflexão individual, mas maior envolvimento com outros atores do processo educativo.

Tabela 8

Percepção dos docentes sobre a entidade a quem prestam contas

	Pré-esco- lar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB e Sec.	Educação Especial	
O professor responde...						
... a si próprio	4.70	4.80	4.71	4.77	4.44	9.709*
... aos alunos/crianças	4.98	4.94	4.81	4.85	4.83	8.641
... aos restantes atores	4.12	4.21	4.15	3.95	4.34	29.091***

Identificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre o ciclo de ensino dos docentes e a percepção relativamente à resposta dos professores aos fatores externos à sala de aula e a si próprio. Quanto a resposta a si próprio, os testes post-hoc evidenciam diferenças entre os docentes de EE e os docentes do 1.º CEB e do 3.º CEB e Secundário, sendo os primeiros a considerarem responderem menos a este fator. Relativamente à resposta a fatores externos à sala de aula, as diferenças estão patentes entre os docentes do 3.º CEB, que reportam dar menos importância a estes fatores, e os docentes do 1.º CEB, 2.º CEB e os docentes de EE.

Discussão dos resultados

Em síntese, os docentes de EE inquiridos neste estudo revelam ser um grupo maioritariamente feminino, com uma média etária de 48 anos e uma média de tempo de serviço de 28 anos. A maioria tem formação de base em educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB, terminando a especialização em EE, em média, ao fim de 11 anos de serviço. A maior parte tem formação pós-graduada para além da especialização em EE, o que indicia que a maioria completa o mestrado em que essa especialização está inserida. No entanto, 25% não tem vínculo contratual, o que evidencia alguma vulnerabilidade neste subgrupo profissional e sugere desafios particulares na consolidação de equipas estáveis nesta área. Tal cenário pode ter consequências relevantes para a qualidade e continuidade dos apoios disponibilizados aos alunos com necessidades específicas.

No que respeita ao conhecimento profissional, os docentes de EE combinam a valorização dos saberes pedagógicos e didáticos, comuns a todos os docentes, com uma atenção particular para competências estratégicas e administrativas, designadamente, políticas educativas e medidas emanadas da tutela, elaboração de documentos estratégicos e gestão e planeamento escolar, áreas em que apresentam médias superiores às dos restantes grupos. Este perfil parece refletir a complexi-

dade e a especificidade da sua prática profissional, que exige não apenas conhecimentos pedagógicos e didáticos para apoio aos alunos (na turma e individualmente) e aos professores, mas também uma intervenção a nível da escola, visando a adoção das medidas e estratégias mais adequadas à participação e inclusão dos alunos. Para tal, é essencial o conhecimento da política educativa em vigor e das medidas propostas pela tutela, sobretudo no que respeita à inclusão, medidas em relação às quais são os primeiros divulgadores e, em muitos casos, os principais agentes, como fica expresso nos padrões de desempenho profissional de diversos países atrás citados (EUA, UK, Austrália) e, em Portugal, no Perfil de formação especializada de professores de EE (Despacho Conjunto n.º 189/99). Para além destes fatores, há que reconhecer que o papel e as funções dos docentes de EE são particularmente sujeitos a mudanças que decorrem de alterações na política educativa (Madureira, 2014), ao contrário dos restantes subgrupos de docência, cujas finalidades e natureza são relativamente estáveis.

Com efeito, este despacho dá relevo à inserção destes docentes na escola, desempenhando funções de apoio e assessoria aos órgãos da escola e centros de formação, de colaboração e apoio à formação e prática profissional dos professores do ensino regular e de intervenção com as famílias, funções que exigem o conhecimento da organização e funcionamento da instituição e dos diferentes modelos de resposta, para além dos saberes relativos à avaliação de dificuldades, adaptações curriculares e diversificação de estratégias de ensino.

Acrescente-se ainda que, como fazem notar McCall et al. (2014) os docentes de EE podem trabalhar em diferentes contextos (salas de aula de diferentes níveis e ciclos de ensino, centros de apoio à aprendizagem), desempenhando papéis diversificados e trabalhando com alunos que apresentam diferentes problemáticas. A formação destes docentes requer, portanto, uma atenção cuidadosa, equilibrando conhecimentos académicos, capacidade de colaboração, reação à transição, atitudes face à diferença e à inclusão, desempenho prático pré-profissional e impacto nos alunos.

Também Dempsey e Dally (2014) assinalam a necessidade de uma formação abrangente para os professores de EE, uma vez que, para além do conhecimento sobre problemáticas específicas e complexas, precisam de se preparar para trabalhar com um leque alargado de dificuldades de aprendizagem, em situações e contextos diversificados. No entanto, como revela o estudo de Pinheiro (2021), os cursos de formação parecem obedecer a uma dicotomia base: ou se centram nas problemáticas complexas, descurando a multiplicidade de situações e contextos que os formandos podem vir a encontrar, ou se centram na diversidade de contextos e dificuldades, não aprofundando problemáticas mais graves. Neste sentido, parece necessário que a formação dos

professores de EE encontre um equilíbrio entre estes dois polos.

Para além da diversidade dos contextos em que estes profissionais exercem e das problemáticas dos alunos com quem trabalham, são também variadas as áreas para as quais lhes é pedido apoio, incidindo sobretudo na procura de respostas às necessidades dos alunos, seja a nível do planeamento e gestão das aulas, seja da adaptação de recursos e de instrumentos de avaliação.

Porém, como salientámos anteriormente, áreas há em que os docentes de EE, para além de prestarem apoio, procuram também o apoio de outros profissionais, o que é especialmente notório em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Esta reciprocidade entre ser um recurso para os outros profissionais e simultaneamente recorrer a eles sugere processos de comunicação bidirecional que configuram uma efetiva colaboração. Neste sentido, torna-se possível afirmar que os docentes de EE surgem como referência nas áreas da diferenciação pedagógica e resposta às dificuldades de aprendizagem, não sendo perspetivados apenas como prestadores de apoio, mas como colaboradores nessas áreas. A colaboração é, atualmente, uma capacidade requerida a todos os professores, mas especialmente aos de EE, uma vez que é determinante nos processos de inclusão (Brownell et al, 2010; CEC, 2013; McCall et al., 2014; Madureira & Leite, 2019; Borges, 2020; McHaskell, 2021, entre outros).

É de realçar ainda a participação dos docentes de EE em projetos de intervenção, mas este realce não se aplica a projetos de investigação, nos quais a sua participação é muito restrita. No mesmo sentido, o número de publicações da sua autoria ou coautoria é também muito limitado. Embora estas constatações possam ser aplicadas a todos os subgrupos da amostra, parecia expectável que fosse mais elevada no caso dos docentes com formações pós-graduadas a nível de mestrado, o qual implica, necessariamente, o desenvolvimento de uma investigação. Para esta situação concorrerá, possivelmente, uma visão do desempenho profissional essencialmente centrada na intervenção prática, identificável em diversos estudos sobre os professores de EE e a sua formação (Madureira, 2014; Santos, 2015, entre outros).

No entanto, os docentes de EE recorrem a publicações sobre conteúdos científicos, educação e pedagogia em geral e métodos de ensino em particular, bem como manuais escolares, correspondendo, assim, à descrição da competência de análise crítica que consta do Perfil de formação especializada de professores de EE (Despacho Conjunto n.º 189/99), onde se afirma que estes docentes deverão ter capacidade para tomar decisões suportadas pela investigação e pelo conhecimento de modelos de resposta às NEE. É possível pois inferir que estes docentes têm hábitos de consumo da investigação, mas não de produção e divulgação.

Uma vez que as interações com outros profissionais são relevantes neste subgrupo de docentes e incidem sobre aspetos que afetam de forma marcante o planeamento do ensino, a gestão da sala de aula e a aprendizagem dos alunos, seria possível desenvolver processos de formação contínua baseados na investigação colaborativa, centrados nas respostas às necessidades específicas dos alunos e orientados para a resolução de problemas decorrentes do processo de inclusão (Deppe-ler, 2010; Song, 2010; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011; Armstrong & Moore, 2014). A diversidade dos alunos na escola e em sala de aula, a necessidade de adequações curriculares e de uma pedagogia diferenciada requerem um trabalho colaborativo entre professores de EE e outros profissionais que pode ser potenciado através de processos de investigação-ação concorrendo para o desenvolvimento profissional de todos os intervenientes e para a melhoria da inclusão nas escolas (Song, 2010) e permitindo a produção de novo conhecimento a partir da análise e resolução de problemas da própria prática.

Considerações finais

Os resultados mostram que os professores de EE são um subgrupo com características identitárias próprias dentro do grupo profissional docente, distintos pela sua intervenção nos diversos níveis educativos, pela multiplicidade das funções que desempenham em sala de aula e na escola, pela preocupação com as políticas e medidas educativas, a elaboração de documentos estratégicos e as temáticas transversais, pelo seu papel de referência e como polo aglutinador das interações entre profissionais nos processos de resposta às dificuldades de aprendizagem e diferenciação pedagógica.

Apesar do que os distingue, estes docentes têm também muitos aspetos em comum com os outros subgrupos de professores, sobretudo com os de educação pré-escolar e de 1.º CEB, níveis educativos em que a maioria realizou a sua formação inicial. Assim, partilham com os restantes subgrupos a valorização dos conhecimentos pedagógicos, didáticos e de conteúdos científicos, o interesse pela frequência de ações de formação, a participação em projetos de intervenção e a identificação das entidades que influenciam o seu trabalho, entre outras.

Interessante é perceber que, na resposta à questão sobre as entidades a quem sentem que têm de prestar contas do seu trabalho, os docentes de EE constituem o subgrupo que menos valoriza o item “responde a si próprio” e aquele que mais valoriza “responde aos restantes atores”. Estas respostas parecem indiciar a forma como os docentes de EE perspetivam o seu papel nas escolas: elementos de ligação entre diferentes profissionais com vista à procura dos caminhos mais

adequados para resposta às necessidades dos alunos, colaboradores ativos no trabalho em equipa e impulsionadores de uma cultura de escola orientada para a inclusão. E, embora estas funções não sejam suficientemente clarificadoras das suas competências no contexto escolar, elas sugerem uma identidade profissional que, apesar de difusa, assenta num referencial comum e partilhado pelos próprios e é reconhecida pelos restantes agentes educativos.

Referências bibliográficas

Armstrong, F. & Moore, M. (2014). Investigação-ação: desenvolvendo práticas inclusivas e transformando culturas. In F. Armstrong & D. Rodrigues (Coord), *A Inclusão nas Escolas* (pp. 57-70). Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios para o Sistema de Educação*. Conselho Nacional de Educação.

Balleux, A. & Perez-roux, T. (2011). Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. *Recherches en Education*, 11, 5-10.

Batista, R.J. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro

Borges, I. (2020). *Perfil de Competências do Docente de Educação Especial*. Instituto Politécnico de Coimbra/Pró-inclusão - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. <https://sites.google.com/aemc.edu.pt/napinclusivas/perfil-do-docente-de-educa%C3%A7%C3%A3o-especial>

Brownell, M.T., Sindelar, P., Kiely, M.T., & Danielson, L.C. (2010). Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations, Constructing a New Model. *Exceptional Children*, 76 (3), 357-377.

Campos, J. (2023) *Professores e Conhecimento Profissional*. Tese de doutoramento apresentada ao ICSTE-Instituto Universitário de Lisboa. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/31749>

Conderman, G., Johnston-Rodriguez, S., Hartman, P., & Walker, D. (2013). Honoring Voices from Beginning Special Educators for Making Changes in Teacher Preparation. *Teacher Education and Special Education: The Jour-*

nal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 36-65.

Corti, L., Van den Eynden, V., Bishop, L., & Woollard, M. (2014). *Managing and Sharing Research Data: A Guide to Good Practice*. SAGE.

Council for Exceptional Children (CEC) (2013). *CEC professional standards*. https://www.cec.sped.org/Standards?sc_lang=en

Cunningham, K.A. (2019). *Special Education Teachers' Perspectives Regarding Needed Support to Retain Special Educators*. Walden Dissertations and Doctoral Studies Collection at Scholar Works. Walden University <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations>

Dempsey, I., & Dally, K. (2014). Professional Standards for Australian Special Education Teachers. *Australasian Journal of Special Education*, 38,1-13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1031074>

Deppeler, J. (2010). Professional learning collaborative inquiry: working together for impact. In C. Forlin, (Ed.), *Teacher Education for Inclusion* (pp. 180-187). Routledge.

Ferreira, N.M. (2023). O ilustre extinto. O desaparecimento de António Aurélio da Costa Ferreira lembrado cem anos depois (1922-2022). *Revista Da Investigação às Práticas* 13 (2), 1-32.

Johnston, M. P. (2017). Secondary data analysis: A method of which the time has come. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, 3, 619–626.

Kauffman, J.M., & Hornby, G. (2025). Extremism and the potential dismantling of special education: Or moving forward with inclusive special education. *Support Learn*. John Wiley & Sons Ltd 00: 1-12 <https://nasen-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1467-9604.12519>

McCall, Z., McHatton, P.A., & Shealey, M.W. (2014). Special Education Teacher Candidate Assessment: A Review. *Teacher Education and Special Education* 2014, 37(1), 51 –70

McHaskell, L. (2021). *Special Education Teachers' Perceptions of Reasons to Remain in the Teaching Field*. Walden Dissertations and Doctoral Studies Collection at ScholarWorks. Walden University. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/10941/>

- Madureira, I. (2014). Professores de educação especial – socialização e identidades profissionais. *Investigar em Educação*, II^a Série, 2, 81-93
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Aberta
- Madureira, I., & Leite, T. (2019). Escola Inclusiva: qual o papel do professor de Educação Especial? *Revista Educação Inclusiva*, 10 (1), IV-VII
- Madureira, I., Leite, T., & Nunes, C. (2016). Transições na carreira docente: motivações e expectativas. Comunicação apresentada no XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: *Fronteiras, diálogos e Transições na Educação*. Viseu, outubro.
- Mamlin, N. (2012). *Preparing Effective Special Education Teachers*. The Guilford Press
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Edições ASA
- Pinheiro, D. (2021). *O papel dos professores de educação especial na educação inclusiva: entre a formação as políticas e as práticas de atuação profissionais*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/4a9d05ed-06e-9-4fa9-a703-d7fd349be1d7>
- Pró-inclusão. Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (2018). *Tomada de Posição da Pró-Inclusão sobre o Perfil do Professor de Educação Especial*. <https://sites.google.com/a/emc.edu.pt/napinclusivas/perfil-do-docente-de-educa%C3%A7%C3%A3o-especial>
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In D. Rodrigues (Org.) *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação* (pp. 89-108). Instituto Piaget.
- Roldão, M.C. (2011). *Um Currículo de Currículos*. Edições Cosmos
- Santos, J.A. L. (2015). *Formação de professores para a educação especial: Motivações, expectativas e impacto profissional*. Universidade da Beira Interior. Tese de doutoramento. <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/3966>

Song, H. (2010). Cooperative action research in a “learning in Regular Classrooms” school. In Forlin, C. (Ed.), *Teacher Education for Inclusion* (pp. 216-225). Routledge

UK Department for Education and Skills. (2001). *Special Education Needs: Code of Practice*. <http://www.education.gov.uk/aboutdfe/statutory/g00213170/special-educational-needs-code-of-practice>

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

Vartanian, T. P. (2010). *Secondary Data Analysis*. Oxford University Press.

Warnock, M. (1978). *Special Education Needs* (The Warnock Report). H.M.S.O. <https://www.education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html>

Fontes documentais

Instituto Nacional de Estatística (1994). *Classificação Nacional das Profissões 1994*. Lisboa: INE.

Instituto Nacional de Estatística (2010). *Classificação Portuguesa das Profissões*. Lisboa: INE

Ministério da Educação (1988). Decreto-Lei n.º 36/SEAM/SERE/88, Diário da República, 2ª série, Nº 189, 17 de agosto de 1988

Ministério da Educação (1991), Decreto-Lei n.º 319/91, Diário da República, 1ª série - A, Nº 193, 23 de agosto de 1991

Ministério da Educação (1997). Despacho conjunto nº 105/97, Diário da República nº149, 2ª série – 1 de julho de 1997

Ministério da Educação (1999). Despacho Conjunto n.º 198/99, Diário da república Nº 52, 2º série, 3 de março

Ministério da Educação (2006). Decreto-Lei n.º 20/2006, Diário da República, 1ª Série - A, Nº22, 31 de Janeiro

Ministério da Educação (2008), Decreto-Lei n.º 3/2008, Diário da República, 1.ª série, N.º 4, 7 de janeiro de 2008

Ministério da Educação e Cultura (1978). Decreto-Lei n.º 84/78, Diário da República, 2 de maio

Ministério da Educação e Investigação Científica (1977). Decreto-lei nº 174/77, Diário da República, 2 de maio.

Presidência do Conselho de Ministros (2018), Decreto-Lei n.º 54/2018, Diário da República, 1.ª série, N.º 129, 6 de julho de 2018

CAPÍTULO VI

ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES: A INTERVENÇÃO DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Alexandra Frias

Professora de Educação Especial do grupo 910 / Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

Resumo

Testemunho de uma professora de educação especial a exercer no contexto regular de ensino, neste capítulo a autora reflete sobre a transição de professora do Ensino Básico para Docente de Educação Especial, e sobre o perfil, a identidade e o trabalho deste último, abordando as atitudes e práticas a desenvolver nos diversos contextos educativos.

Decidi ser Docente de Educação Especial (DEE) em plena adolescência, resultado, essencialmente, de vivências pessoais. Quando li o livro do Sir Ken Robinson, “O Elemento” (2009), percebi que cedo identifiquei a minha “paixão”, o meu “Elemento”. Segundo o autor, conceituado especialista em educação, “o elemento é onde a aptidão natural e a paixão pessoal se encontram” e creio ter tido a sorte de encontrar esse caminho, garantido as condições para atingir esse “elemento”: atitude e oportunidade.

A entrada na profissão, após cinco anos de serviço como professora de 1.º CEB, foi uma metódica metamorfose e um processo complexo. Tal como identificado no estudo de Madureira (2012) “a entrada para a

educação especial implica, em termos de desenvolvimento profissional, um recomeço, uma repetição de ciclos ou de fases da carreira que, (...) surgem agora com particular intensidade, perturbando de forma evidente a auto - imagem e a maturidade profissional, entretanto adquiridas.” (p.291). Acrescenta a autora que “a mudança de papel e de identidade, a discrepância entre as experiências anteriores e atuais e a surpresa entre a antecipação do real e o real encontrado, justificam um início profissional onde o processo de “encontrar sentido” não é fácil, pela análise e pelo confronto constante das experiências passadas com as atuais.” (p.291)

Integrei estas dificuldades e senti-as, sempre, como parte do processo. Sustentei as minhas dúvidas com procura de informação, com constante trabalho colaborativo, com muita vontade de experimentar e arriscar. Mas este sentir, de “encontrar sentido”, não se finda totalmente com a experiência, creio que se pauta por uma procura constante em ressignificar a carreira, em encontrar os melhores caminhos e as melhores práticas que garantam a Inclusão.

O “Perfil do Professor Inclusivo” (AEDEE, 2012) define um conjunto de valores, conhecimentos e competências que todos os docentes devem procurar adquirir para promover a inclusão e responder à diversidade nas escolas, assumindo uma responsabilidade coletiva que garanta o respeito pela dignidade, direitos humanos e justiça social, reconheça a diversidade como recurso e não como obstáculo. A identificação de barreiras à aprendizagem e participação e a procura de estratégias para as minimizar ou eliminar, através da criação de ambientes de aprendizagem flexíveis, acessíveis e motivadores é um dos principais desafios elencados neste documento. É determinante que o “professor inclusivo” sustente a sua prática no trabalho colaborativo com colegas, famílias e comunidade para responder às necessidades de todos os alunos, pautando a sua intervenção por uma constante reflexão crítica sobre a própria prática e busca contínua de melhoria, através de formação contínua e atualização de conhecimentos.

Este “perfil” é desenhado para todo e qualquer docente, incluindo o DEE que, embora não tenha sobre si toda essa responsabilidade, creio que tem o poder, nas suas mãos, de ser um impulsionador, mobilizador e, acima de tudo, um exemplo. David Rodrigues refere que “quem achar que a inclusão é mesmo necessária e inegociável, quem achar que precisamos inexoravelmente de inclusão – mesmo que para ela não tenha disponíveis todos os meios que pensamos seriam essenciais – vai certamente aproveitar, reconfigurar, mobilizar os meios, os recursos, as possibilidades e os saberes que tem disponíveis para cumprir aquilo em que verdadeiramente acredita que é o seu trabalho essencial” (2024, p. 20). O mesmo autor acrescenta que “muitas vezes é dito que “o professor é o maior recurso da inclusão”. E é! Se...estiver convencido

de que a inclusão se fundamenta num imperativo ético, em valores de respeito pela diversidade, de valorização da Educação como um bem comum” (p.20).

Senti, desde cedo, que ser DEE trazia, consigo, este espírito de “missão”, esta necessidade de um conjunto enorme de valores, saberes e competências e que estas se traduziam, inúmeras vezes, num trabalho “invisível”. Num estudo realizado por Pulkkinen e Rätty (2023), a pesquisa, baseada em entrevistas e observações, revelou que os DEE desempenham múltiplas funções: apoio individualizado a alunos com necessidades especiais, colaboração com professores de turma, coordenação das adaptações curriculares, mediação entre escola, família e serviços externos. Realizam inúmeras tarefas individuais como elaboração de documentação pedagógica, avaliação de alunos e planeamento da intervenção.

Apesar da importância de todas estas funções, grande parte das tarefas é realizada “nos bastidores”, muitas vezes sem o reconhecimento visível por parte dos colegas, lideranças escolares ou do próprio sistema educativo. Os resultados do estudo indicam que essa invisibilidade pode levar a sobrecarga, falta de valorização profissional e desafios para a integração efetiva do trabalho da educação especial no planeamento escolar. Creio que em algumas realidades se sinta este “vazio”, sendo determinante um maior reconhecimento institucional do DEE, garantindo um trabalho estruturado e colaborativo que permita que o conhecimento especializado destes DEE se constitua com uma mais-valia na intervenção.

É também possível verificar em algumas realidades alguma falta de identidade profissional dos DEE, aspeto que compromete a afirmação destes profissionais e a exploração das suas potencialidades máximas. O estudo realizado por Madureira (2012), no qual investigava o papel e a identidade profissional dos DEE em Portugal, os resultados mostraram que, embora exista um quadro legal claro que define funções e competências, persiste uma perceção difusa do papel do DEE nas escolas, muitas vezes confundido com o de apoio educativo ou aquele que presta funções assistenciais.

Em linha com este estudo, Almeida, num trabalho de investigação realizado em 2021, pelo Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa, aborda esta questão, concluindo que esta ausência de identidade poderá ser o resultado de um percurso histórico marcado por alterações legislativas e por confusões terminológicas que levaram à sobreposição de funções com o professor de Apoio Educativo. Segundo a autora, este cenário leva a que muitos DEE sejam afetos a funções como professores assistentes, coadjuvando disciplinas para as quais não têm formação específica, ou

focando-se apenas em conteúdos curriculares, desviando-se do núcleo da sua função – a intervenção especializada nas áreas causais das dificuldades dos alunos. No mesmo estudo, apontam-se ainda dois fatores que perpetuam esta distorção, um deles relacionado com a facilidade para o próprio DEE seguir indicações de outro professor, não se vendo “obrigado” a criar materiais específicos e fundamentados, assim como a própria facilidade na construção de horários, uma vez que a coadjuvação permite um horário mais favorável ao DEE, mas, claramente, desvirtua o seu papel de docente especializado.

De acordo com o atual normativo, Decreto-Lei n.º 54/2018, o papel do DEE assumiu com maior clareza três papéis centrais e que, no meu ponto de vista, se deverão constituir como basilares na construção desta identidade “perdida” (se alguma vez foi devidamente “encontrada”). Na minha prática pedagógica tenho procurado dar o “espaço” e o “tempo” para que estes papéis possam emergir e aperfeiçoar-se.

Em primeira instância, acredito que o DEE deve assumir-se como um par pedagógico próximo, empático e compassivo, em constante cooperação com docentes de turma/disciplina, colaborando na adaptação e construção de materiais, identificando necessidades de formação, partilhando ideias de práticas inclusivas, ajudando na sua implementação e identificando barreiras à aprendizagem para poder contribuir para a sua remoção.

Considero que o DEE deverá, também, ter uma atuação próxima e em contexto. O seu desempenho profissional deverá ter expressão em sala de aula ou noutros locais desenhados para fazer face às necessidades identificadas no terreno (que possam fazer parte do Centro de Apoio à Aprendizagem), deverá implementar ou ajudar a implementar projetos inclusivos, aplicando e ajudando a aplicar o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), promovendo competências essenciais e específicas e, não menos importante, criando espaços de reflexão conjunta, para que esta construção coletiva possa ser apoiada e vivida em conjunto.

Um terceiro papel central assenta naquela que é a formação específica do DEE, uma intervenção que pode assumir diferentes modalidades, diferentes locais, diferentes periodicidades e diferentes intervenientes, desde que centrada no potencial dos alunos mas, também, focada nas causas das dificuldades, para definir respostas mais dirigidas e específicas, colaborando não só na avaliação e identificação de situações de “risco” mas, acima de tudo, procurando metodologias e ações que concorram para fazer face aos perfis identificados.

Da minha experiência, estes três papéis fundem-se e geram, entre si, sinergias que poderão ser catalisadoras da mudança. Creio que também, mediante o contexto, poderá haver uma maior ou menor neces-

cidade de se assumir um destes papéis de forma mais evidente para fazer face às necessidades existentes na comunidade educativa. Creio que esta flexibilidade e ajustamento ao contexto é, sem dúvida, uma ferramenta determinante para “a mudança inclusiva”, referida por Mel Ainscow.

O Núcleo de Investigação da Pró-Inclusão - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial - deu a conhecer o documento “Perfil de Competências do Docente de Educação Especial” em 2020 (Borges, I.), com o objetivo de clarificar e reconhecer o papel do DEE, como elemento basilar na concretização de uma escola inclusiva. No referido documento, o perfil é estruturado em quatro dimensões interdependentes. A Dimensão Ético-Deontológica, que se baseia não só em valores de respeito pela dignidade humana, equidade, justiça social e inclusão, mas, também, na garantia de confidencialidade e sigilo profissional, agindo de forma imparcial e defendendo ativamente os direitos das crianças e jovens, promovendo a sua participação e autonomia.

Reconhece, também, a Dimensão Científica e Pedagógica, assumindo a necessidade de domínio de fundamentos teóricos da Educação Especial e das ciências da educação, incluindo conhecimento sobre desenvolvimento humano, dificuldades de aprendizagem, deficiência e inclusão. Implica o domínio de estratégias diversificadas, capacidade de adaptar currículos e utilizar recursos e tecnologias de apoio, con-substanciando a intervenção em metodologias assentes no DUA, que prevê a planificação de contextos e atividades acessíveis a todos.

Em terceiro lugar, considera a Dimensão Técnico-Operacional, que inclui a avaliação funcional das necessidades dos alunos, usando instrumentos e métodos adequados, a elaboração de relatórios técnicos, a definição de objetivos de intervenção e planificação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, sempre baseadas em evidências e, ainda, a monitorização e ajustamento contínuo das estratégias implementadas, assegurando a sua eficácia.

Por fim, já sobejamente abordada ao longo deste artigo, a Dimensão Colaborativa e Organizacional, que defende que o DEE deve trabalhar em equipa multidisciplinar, articulando com docentes, famílias, técnicos especializados e entidades externas (como serviços de saúde e apoio social), participando no planeamento e desenvolvimento das políticas e práticas inclusivas da escola, contribuindo para a formação interna de docentes e outros profissionais e sendo um elemento importante na mediação entre a escola e a comunidade, promovendo redes de apoio integradas.

Brownell e Smith (1993), num artigo que discute, também, o papel do DEE num contexto de clara inclusão escolar, analisando as competências, responsabilidades e desafios associados a esta função, elenca dimensões muito semelhantes às anteriormente identificadas, mas en-

fatiza, de modo evidente, que o DEE enquanto agente central na construção de escolas inclusivas, necessita de ter o seu papel claramente definido, valorizado e apoiado por políticas públicas que assegurem recursos, formação e tempo para planificação e trabalho colaborativo. Sem estes elementos, a identidade deste docente e a sua afirmação no contexto educativo manter-se-á ainda afastada do desejável.

Não estamos onde queremos, mas temos de continuar a caminhar, de modo cada vez mais consciente, construindo uma identidade profissional cada vez mais alicerçada e dando a conhecer, cada vez melhor, as dimensões tão importantes do nosso papel na escola. Este é um desafio diário que compete não só aos DEE como às próprias lideranças.

Quando na adolescência decidi ser DEE, estava imbuída das premissas da inclusão, mesmo num enquadramento legal bastante diferente do que temos hoje em dia e ainda distante da equidade definida pelo atual normativo. Escolheria outra vez este caminho, sem qualquer dúvida, esta profissão “cabe dentro” daquilo que sou: “ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (Nóvoa, 1992, p.9).

Referências bibliográficas

Almeida, F. (2021). Da falta de identidade do professor de Educação Especial. *Edu-letters*, (11). Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa. ISSN 2184-8823.

Borges, I. (2020). *Perfil de Competências do Docente de Educação Especial. Contributos para a identidade de uma profissão*. Núcleo de Investigação Pró-Inclusão Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/perfil_do_dee_ib.pdf

Brownell, M. T., & Smith, S. W. (1993). Understanding special education teacher attrition: A conceptual model and implications for teacher educators. *Teacher Education and Special Education*, 16(3), 270–282. <https://doi.org/10.1177/088840649301600306>

European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Perfil dos professores inclusivos*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers_PT.pdf

Madureira, I. P. (2012). *Tornar-se professor de educação especial: uma abordagem biográfica* (Tese de doutoramento). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/7316>

Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Pulkkinen, J., & Rätty, L. (2023). So much invisible work: The role of special education teachers in Finnish lower secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 38(5), 748–762. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2146515>

Robinson, K. (2009). *O elemento: Descobrir a sua paixão muda tudo* (A. Santos, Trad.). Lua de Papel.

Rodrigues, D. (2023). Inclusão: A pergunta que falta fazer. *Revista Educação Inclusiva*, 14 1 e 2, 17–20.

