

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Faculdade de Psicologia  
Instituto de Educação  
Universidade de Lisboa  
**BIBLIOTECA**

**NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES  
EM RELAÇÃO À INTEGRAÇÃO  
DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS  
NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA MARIA TERESA ESTRELA**

**Teresa Maria de Sousa dos Santos Leite**

**Lisboa, Março de 1997**

## RESUMO

Este estudo tem como primeiro objectivo identificar necessidades de formação contínua dos professores para a integração de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino.

Para tal, levámos a efeito entrevistas a 24 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (com e sem alunos integrados nas suas turmas) e, posteriormente, recolhemos relatos de incidentes significativos de 11 desses professores, uma vez que o segundo objectivo deste trabalho é experimentar a utilização de incidentes significativos como técnica de detecção de necessidades formativas.

Dos resultados obtidos através das duas técnicas, identificámos preocupações, dificuldades, carências e preferências dos professores no que diz respeito à formação contínua nesta área. Das entrevistas decorrem necessidades de formação percebidas pelos professores em termos de preocupações (com os alunos, com o ensino, consigo próprios enquanto professores, com o sistema educativo), enquanto os incidentes permitem detectar sobretudo dificuldades da prática pedagógica e carências de "skills" específicos de ensino, correspondendo a necessidades percebidas pelos professores como discrepâncias em relação a um estado considerado ideal.

No presente estudo, foi possível concluir que as duas técnicas se completam, fornecendo as entrevistas um quadro geral da problemática que os incidentes vão depois ajudar a explicitar em termos de atitudes e comportamentos.

Finalmente, a partir dos resultados obtidos, elaborou-se uma listagem de prioridades de formação contínua, tendo em conta não apenas a integração de alunos com necessidades educativas especiais, mas também outros aspectos mais genéricos, decorrentes da diversidade dos alunos que frequentam actualmente o 1º Ciclo.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho não poderia ter sido realizado sem o apoio de várias pessoas, a quem agradecemos:

- a todas as professoras que colaboraram neste estudo, sobretudo àquelas que se prestaram a relatar incidentes significativos, pois sem a sua participação o estudo não poderia ter sido realizado;
- a todos os colegas que disponibilizaram informação teórica a partir dos seus próprios trabalhos em temas afins;
- a todos os amigos que nos deram apoio moral e logístico em momentos-chave da realização deste trabalho;
- à Professora Doutora Maria Teresa Estrela, que orientou esta dissertação e nos ensinou a reflectir sobre os dados para além do evidente e superficial;
- à Dra. Isabel Madureira, com quem realizámos a primeira parte da recolha e tratamento de dados deste trabalho e com quem partilhámos resultados, bibliografia, ideias, dificuldades e entusiasmos;
- ao João, que enfrentou a adolescência e o ensino secundário enquanto a mãe fazia a tese ...

# ÍNDICE

pág.

|                         |   |
|-------------------------|---|
| <b>INTRODUÇÃO</b> ..... | 1 |
|-------------------------|---|

## **I ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1. ANÁLISE DE NECESSIDADES: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

|                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------|----|
| 1.1. Âmbito e definição do conceito de necessidade.....             | 6  |
| 1.2. A análise de Necessidades em Educação.....                     | 12 |
| 1.3. Análise de Necessidades na Formação Profissional Contínua..... | 18 |
| 1.4. Modelos e processos de Análise de Necessidades.....            | 25 |

### **2. ANÁLISE DE NECESSIDADES NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES**

|                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1. Formação Contínua de Professores: problemática geral.....            | 35 |
| 2.2. O conceito de necessidade de formação de professores.....            | 50 |
| 2.3. Processos de Análise de Necessidades de Formação de Professores..... | 58 |

### **3. INCIDENTES SIGNIFICATIVOS E ANÁLISE DE NECESSIDADES**

|                                                                                                 |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.1. Etapas, técnicas e instrumentos de Análise de Necessidades.....                            | 67 |
| 3.2. Da técnica dos Incidentes Críticos aos Incidentes Significativos.....                      | 74 |
| 3.3. Uso actual dos incidentes significativos na investigação e na formação de professores..... | 77 |

### **4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (N.E.E.)**

|                                                                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1. A integração escolar de alunos com necessidades educativas especiais como processo de inovação educativa..... | 85  |
| 4.2. Condições favoráveis á integração escolar.....                                                                | 91  |
| 4.3. Atitudes e preocupações dos professores face à integração.....                                                | 96  |
| 4.4. Novas competências dos professores para a integração.....                                                     | 100 |
| 4.5. Formação de Professores do Ensino regular para a integração.....                                              | 103 |

## **II ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM N.E.E**

pág.

### **1. ORIENTAÇÕES DO TRABALHO E RECOLHA DE DADOS**

|                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.1. Âmbito e plano geral do trabalho.....                            | 108 |
| 1.2. Operacionalização de conceitos e perspectivas metodológicas..... | 109 |
| 1.3. Especificação das questões orientadoras do estudo.....           | 113 |
| 1.4. Metodologia da recolha de dados                                  |     |
| 1.4.1. As entrevistas.....                                            | 115 |
| 1.4.2. Os incidentes significativos.....                              | 119 |
| 1.5. Caracterização da população.....                                 | 121 |

### **2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

|                                                                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.1. As entrevistas                                                                                       |     |
| 2.1.1. Metodologia de análise.....                                                                        | 126 |
| 2.2.2. Resultados globais das entrevistas.....                                                            | 132 |
| 2.2.3. Necessidades de formação contínua de professores<br>decorrentes das entrevistas.....               | 167 |
| 2.2. Os incidentes significativos                                                                         |     |
| 2.2.1. Metodologia de análise.....                                                                        | 182 |
| 2.2.2. Resultados globais dos incidentes significativos.....                                              | 185 |
| 2.2.3. Necessidades de formação contínua de professores<br>decorrentes dos incidentes significativos..... | 206 |
| 2.3. Comparação dos resultados das entrevistas e dos incidentes<br>significativos.....                    | 214 |

|                             |            |
|-----------------------------|------------|
| <b>III CONCLUSÕES .....</b> | <b>229</b> |
|-----------------------------|------------|

|                          |            |
|--------------------------|------------|
| <b>BIBLIOGRAFIA.....</b> | <b>245</b> |
|--------------------------|------------|

Índice dos Anexos

## ÍNDICE DOS QUADROS

|                                                                                                                                                                | pág. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| <b>Quadro 1</b> - Idade, anos de serviço e formação inicial e especializada dos professores entrevistados.....                                                 | 122  |
| <b>Quadro 2</b> - Experiência de integração e formação contínua para integração nos professores entrevistados.....                                             | 124  |
| <b>Quadro 3</b> - Idades, anos de serviço e experiência de formação do sub-grupo que relatou incidentes significativos.....                                    | 125  |
| <b>Quadro 4</b> - Totais dos indicadores das entrevistas, por blocos.....                                                                                      | 132  |
| <b>Quadro 5</b> - Relação entre a idade, anos de docência e experiência de integração dos professores e os blocos das entrevistas.....                         | 133  |
| <b>Quadro 6</b> - Relação entre as variáveis do grupo de professores com experiência de integração e o grupo de professores sem experiência de integração..... | 135  |
| <b>Quadro 7</b> - Totais dos indicadores das entrevistas, por sub-categorias do bloco I.....                                                                   | 137  |
| <b>Quadro 8</b> - Relação da idade, anos de serviço e experiência de integração dos professores, com os temas surgidos nas entrevistas.....                    | 142  |
| <b>Quadro 9</b> - Totais dos indicadores das entrevistas, por sub-categorias do bloco II.....                                                                  | 143  |
| <b>Quadro 10</b> - Totais dos indicadores das entrevistas, por sub-categorias do bloco III.....                                                                | 147  |
| <b>Quadro 11</b> - Totais dos indicadores das entrevistas, por sub-categorias do bloco IV.....                                                                 | 153  |
| <b>Quadro 12</b> - Totais dos indicadores das entrevistas, por sub-categorias do bloco V.....                                                                  | 157  |
| <b>Quadro 13</b> - Totais dos indicadores das entrevistas, por categorias.....                                                                                 | 161  |
| <b>Quadro 14</b> - Totais dos indicadores das entrevistas, por temas.....                                                                                      | 164  |
| <b>Quadro 15</b> - Relação entre as variáveis do grupo de professores que relataram incidentes significativos e aqueles que não relataram.....                 | 166  |
| <b>Quadro 16</b> - Totais de indicadores de necessidades de formação contínua para a integração a partir dos resultados das entrevistas aos professores.....   | 172  |
| <b>Quadro 17</b> - Necessidades de formação contínua para a integração, por professor.....                                                                     | 174  |
| <b>Quadro 18</b> - Caracterização genérica das turmas e dos incidentes significativos.....                                                                     | 186  |

|                                                                                                                                                 |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Quadro 19 - Resultados da análise dos incidentes significativos.....</b>                                                                     | <b>201</b> |
| <b>Quadro 20 - Número e tema dos incidentes significativos, por professor.....</b>                                                              | <b>202</b> |
| <b>Quadro 21 - Características mais evidentes das professoras, a partir dos incidentes significativos.....</b>                                  | <b>207</b> |
| <b>Quadro 22 - Dificuldades de ordem pedagógica mais relevantes nas entrevistas e nos incidentes significativos.....</b>                        | <b>216</b> |
| <b>Quadro 23 - Exemplo de articulação entre dados obtidos através das entrevistas e dados obtidos através de incidentes significativos.....</b> | <b>222</b> |
| <b>Quadro 24 - Tipo de necessidades captadas de forma mais relevante pelas duas técnicas utilizadas.....</b>                                    | <b>227</b> |

## INTRODUÇÃO

Em Portugal, a integração de crianças com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino começou, de modo pontual e voluntário, nos anos 70, mas só duas décadas depois veio a ser considerada como um dever e uma responsabilidade das escolas regulares - face ao direito dessas crianças à escolaridade “no ambiente o menos restritivo possível”<sup>1</sup>.

Nesses 20 anos, desenvolveu-se em Portugal, como no resto do mundo ocidental, um movimento pelos direitos das minorias e pela necessidade de valorizar e aceitar as suas diferenças, proporcionando-lhes, em simultâneo, o acesso a todos os direitos das maiorias. A integração social dos deficientes em geral e a integração escolar dos deficientes em particular, integra-se neste movimento de democratização da sociedade.

Por outro lado, a evolução sócio-económica e tecnológica do último meio século veio originar ainda a necessidade de alargar a escolarização a um número cada vez maior de indivíduos e de a prolongar durante mais tempo, de modo a que, futuramente, pudessem desempenhar tarefas diferenciadas - tarefas que requerem um nível cada vez mais alto de conhecimentos e capacidades. Esta maior e mais alargada exigência de escolaridade veio mostrar que existiam outros tipos de crianças, que não apenas as clinicamente deficientes, que não se enquadravam nos padrões considerados normais de aprendizagem e rendimento escolar. O conceito de necessidades educativas especiais é um conceito de cariz eminentemente pedagógico, que se refere não apenas às crianças e jovens deficientes, mas a todos aqueles que apresentam diferenças significativas na aprendizagem<sup>2</sup> (por dificuldades ou por sobredotação)

Por isso, actualmente, o conceito de integração escolar de alunos com necessidades educativas especiais tem dois sentidos: o de integrar, aceitar e dar resposta aos alunos deficientes (que até então estavam em instituições especiais), e o de identificar, aceitar e dar resposta quer aos alunos com uma perturbação ou dificuldade específica na aprendizagem, quer aos alunos com capacidades intelectuais, artísticas ou sociais superiores à média do seu escalão etário.

---

<sup>1</sup> Decreto Lei 319/91, em Portugal; Public Law 94-1742, 1975, nos E.U.A.

<sup>2</sup> Decreto Lei 319/91, em Portugal; Education Act, 1981, na Grã Bretanha.

Para além das experiências realizadas por voluntários, a integração escolar de alunos com necessidades educativas especiais foi uma inovação que o sistema educativo português criou e regulamentou, na sequência da última reforma educativa no nosso país. O facto de corresponder a uma lenta evolução social e a um movimento mundial com perspectivas éticas, políticas e pedagógicas não significa, porém, que as escolas portuguesas estivessem preparadas para aceitar e desenvolver essa inovação. De facto, e ao nível mais básico, não existiam instalações, equipamentos, adaptações físicas, número de pessoal docente e não docente para que a integração ocorresse de forma adequada; a um nível mais complexo, não havia flexibilidade organizativa, modelos de ensino diferenciado e, sobretudo, não existia qualquer preparação dos professores para trabalhar com estes alunos.<sup>3</sup>

A maior parte dos professores hoje em exercício<sup>4</sup> não teve, no curso de formação inicial, qualquer disciplina relacionada com as necessidades educativas especiais<sup>5</sup>. Não será exagero dizer que a maior parte dos professores hoje em exercício foi preparada para trabalhar com o aluno-médio, o aluno-padrão que corresponde a uma determinada representação social. Neste sentido, não se trata apenas da falta de formação para o ensino de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), mas com todo o tipo de alunos que apresentem diferenças culturais e linguísticas.

Por outro lado, a formação contínua de professores é um processo relativamente recente no nosso país, enquanto sistema organizado e regulamentado. Essa regulamentação data também da década de 90 pelo que, os professores que actualmente trabalham com alunos integrados nas suas turmas, não só não tiveram formação de base para tal, como não tiveram formação contínua nesse sentido.

Actualmente, a formação contínua de professores é uma das áreas privilegiadas do sistema educativo português, para a qual se orientam esforços e recursos e onde há apoios efectivos a iniciativas e projectos. E, nela, a formação para a integração de alunos com NEE é considerada uma das prioridades já definidas a nível oficial.

---

<sup>3</sup> Apesar disso, existiram e existem Projectos de Escola orientados para a integração de crianças com NEE, muito interessantes e com resultados positivos.

<sup>4</sup> Em qualquer grau de ensino/nível de escolaridade.

<sup>5</sup> Definidas apenas no Decreto-Lei 344/86 e introduzidas nos cursos de formação de professores a partir dessa data.

A questão seguinte é, evidentemente, que formação contínua para a integração de alunos com NEE se irá conceber. As raras acções de formação desenvolvidas até agora neste domínio têm sido orientadas ou na perspectiva das diferenças individuais entre as crianças (orientadas por psicólogos); ou na perspectiva dos processos e modelos de ensino individualizado/adequado às necessidades especiais das crianças (orientadas por técnicos e professores de educação especial). Mas será este o melhor processo de ajudar um professor a dar respostas pedagógicas adequadas a um grupo de vinte ou mais alunos, dos quais alguns que têm características especiais?

Foi a partir destas dúvidas e, em simultâneo, da premência de desenvolver processos de formação contínua nesta área, com um mínimo de eficácia, que nasceu a ideia deste estudo.

Antes de mais, visa-se, pois, conhecer as necessidades de formação contínua dos professores da educação regular para a integração de alunos com NEE, a partir da sua própria perspectiva<sup>6</sup>. Mas as necessidades de formação nem sempre são simples de expressar como tal<sup>7</sup>, sobretudo antes de iniciar um processo de formação<sup>8</sup> (ou pelo menos de reflexão) sobre esse tema. Por isso, procurámos saber, como é que os professores sentem e pensam a integração, que apoios têm sentido como mais eficazes, quais são as suas maiores dificuldades, que efeitos a integração de alunos com NEE tem tido neles e, a partir daí, detectar também necessidades. Em todo o caso, este estudo foi realizado sempre a partir da expressão dos professores, principais protagonistas do processo. O quadro legal sobre a integração de alunos com NEE serviu essencialmente de referente para situar os professores e orientar a nossa pesquisa.

Quando os professores são directamente inquiridos sobre um assunto através de entrevistas, obtêm-se representações e perspectivas que permitem compreender a análise do sentido que os professores dão à suas práticas, a nível de valores, normas e interpretações do significado das dificuldades. Mas a entrevista tem também os seus limites e riscos, podendo ficar no plano das generalidades e esteriótipos<sup>9</sup>. Por isso, procurámos ainda saber ainda as dimensões das reacções comportamentais desses

---

<sup>6</sup> Cf. BARBIER e LESNE, 1986.

<sup>7</sup> Cf. d'HAINAUT, 1979; STUFFLEBEAM, 1985; NIXON, 1989; WRAY, 1989, entre outros.

<sup>8</sup> Cf. CHARLOT, 1976; CHEVROLET e GAUTUN, 1983; CANÁRIO, 1989, entre outros.

<sup>9</sup> QUIVY E VAN CAMPENHOUDT, 1992: 193-196.

professores aos alunos com NEE, no contexto da sala de aula, através de relatos orais de episódios críticos correspondendo a incidentes que ocorrem no quotidiano da actividade lectiva<sup>10</sup>. Recolhidos também através de entrevistas, os incidentes significativos<sup>11</sup> permitir-nos-ão, eventualmente, complementar as percepções dos professores sobre a integração, expressas nas entrevistas iniciais, e constituir informação adicional para a definição de necessidades de formação contínua daí decorrentes.

Assim, este estudo tem dois objectivos fundamentais:

- contribuir para a definição das necessidades de formação contínua de professores para a integração de alunos com necessidades educativas especiais;
- experimentar a técnica dos incidentes como processo de detecção de necessidades de formação contínua, complementar à entrevista.

Organizámos o trabalho em três partes. Na primeira, abordamos teoricamente os conceitos e modelos de análise de necessidades na educação em geral e na formação contínua de profissionais em particular, dando depois um maior enfoque à análise de necessidades de formação contínua de professores. Abordamos ainda as principais técnicas e instrumentos usados na análise de necessidades e apresentamos uma síntese de alguns dos trabalhos que usaram a técnica dos incidentes em investigação sobre os professores e a sua formação. Fazemos depois referência à integração escolar de alunos com necessidades educativas especiais (N.E.E.) e aos estudos realizados sobre atitudes, preocupações e competências dos professores da educação regular para a inserção destas crianças e jovens nas suas classes.

Na segunda parte, começamos por definir o âmbito e objectivos do trabalho, explicitamos a metodologia de recolha dos dados e caracterizamos a população abrangida. Em seguida, apresentamos a metodologia de organização e tratamento dos dados e discutimos os resultados das entrevistas e dos relatos de incidentes, procurando, a partir deles, definir necessidades de formação contínua tendo em vista a integração de alunos com N.E.E. Finalmente procedemos à comparação das necessidades formativas decorrentes das entrevistas com os que decorrem dos incidentes significativos.

---

<sup>10</sup> Cf. CORTAZZI, 1993.

<sup>11</sup> Cf. ESTRELA, 1986.

Na última parte, procuramos extrair as conclusões possíveis, tendo em conta as limitações deste trabalho. Sabemos que ele constitui apenas uma pequena contribuição quer para o estudo dos processos de análise de necessidades de formação de professores, quer no que respeita à formação contínua de professores para a integração de alunos com NEE. No entanto, ele exprime, em grande parte, o sentido do nosso percurso profissional e académico: começando (quase logo) como professoras de educação especial, com formação específica nessa área, iniciámos alguns anos depois actividades de formação no curso de especialização de professores em educação especial e, durante algum tempo, vimos a integração apenas na perspectiva desse sub-sistema educativo. A abertura de horizontes pedagógicos que a licenciatura em Ciências de Educação nos forneceu, obrigou-nos a tomar em consideração outras perspectivas menos restritas (as do sistema educativo no seu conjunto, a das escolas regulares e a dos professores, na sua especificidade e singularidade) e, nesse sentido, a tentar compreender o fenómeno da integração de alunos com NEE do ponto de vista dos outros actores implicados. De facto, a definição de necessidades de formação de professores para a integração não pode continuar a ser realizada apenas do exterior, por técnicos e professores com formações e funções bem específicas e diferenciadas: tem que ser analisada na perspectiva do professor do ensino regular, e no contexto da sala de aula onde existe um grupo de crianças, todas elas diferentes.

Por outro lado, como formadora (quer em cursos de formação inicial de professores, quer em processos de formação contínua, quer em cursos de especialização em educação especial), a análise de necessidades formativas neste domínio - mesmo que se limite a um estudo com uma população limitada e escolhida de modo não representativo - pode ajudar a adequar melhor as finalidades, conteúdos e estratégias da formação às necessidades dos professores do ensino regular (nos cursos iniciais ou na formação contínua) e preparar os professores do ensino especial para um tipo de apoio e colaboração mais eficaz com o ensino regular.

**I**

**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## 1. ANÁLISE DE NECESSIDADES: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

### 1.1. ÂMBITO E DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE NECESSIDADE

O termo "necessidade" aparece originalmente relacionado com a natureza biológica do homem e a imprescindibilidade de satisfazer um determinado número de necessidades básicas com vista à sobrevivência.

Uma consulta prévia a vários dicionários permite mesmo apontar a **imprescindibilidade** como característica básica do conceito de necessidade. No entanto, o termo vai ser objecto de diversas aplicações e o conceito ganha uma amplitude progressiva que parece levar a um afastamento cada vez maior dessa característica (fortemente ligada à acepção biológica do termo) e contribuir para as dificuldades actuais na sua operacionalização.

De facto, quer na linguagem corrente, quer na literatura específica, o termo adquire hoje vários significados: o de constrangimento, o de carência, o de lacuna, o de desejo ou expectativa, o de preocupação...

Em Psicologia, o termo é usado para referir necessidades de desenvolvimento, acção, aprendizagem, protecção, amor, etc. A noção é desenvolvida particularmente em Psicologia Genética, que tem, ela própria, uma forte relação com a Biologia. PIAGET afirma que todo o comportamento humano é movido por necessidades. Sentir uma necessidade é aperceber-se de uma carência que desencadeia um desequilíbrio e obriga à procura do restabelecimento desse equilíbrio (momentaneamente perturbado) através do processo de adaptação. Assim, *"comer ou dormir, brincar ou atingir os seus fins, fazer bem uma imitação, estabelecer um laço afectivo, manter o seu ponto de vista, são satisfações que (...) porão termo ao comportamento específico suscitado por uma necessidade"* (1976:16).

A acepção biológica e psicológica do termo abrange, portanto, as necessidades do organismo com vista à sua sobrevivência, crescimento, reprodução, saúde, segurança, aceitação social, estima, realização pessoal.

O uso da expressão nas várias áreas das Ciências Sociais, contribui para a polissemia do conceito que adquire diferentes acepções não apenas conforme a área de conhecimento ou prática profissional em que é utilizado (BURTON e MERRILL, 1977,

cit. in: ZABALZA, 1994), mas ainda conforme a definição do Autor que o utiliza (STUFFLEBEAM ET AL., 1985; SUAREZ, 1985).

Em 1972, BRADSHAW apresentou uma classificação das necessidades sociais em cinco grandes grupos: necessidades normativas, sentidas, expressas, comparativas e prospectivas.

As **necessidades normativas** são definidas para um indivíduo/grupo específico em relação a um determinado padrão; as **necessidades sentidas** são as percebidas pelo indivíduo/grupo como carências ou desejos; as **necessidades expressas** correspondem à procura (objectivamente verificável) de determinado produto por um público específico; as **necessidades comparativas** correspondem a benefícios que certo indivíduo/grupo não tem, por comparação a outro; e finalmente as **necessidades prospectivas** são aquelas que, com grande margem de probabilidade, se manifestarão no futuro.

O termo necessidade aparece também em Educação, adquirindo uma abrangência ainda maior. De facto, a sua aplicação à Educação não está isenta de contradições e problemas de interpretação (MIALARET, 1979; ZABALZA, 1994).

Neste campo, a expressão “necessidade” tem aparecido referida a alunos, professores, escolas, sistema educativo ou sociedade. No entanto, a consulta dos estudos sobre o tema leva-nos a concluir que existem diferentes conceitos de necessidade em Educação, o que condiciona a orientação das pesquisas e análises efectuadas e torna difícil a comparação entre os resultados obtidos. Autores como ROTH (1977, cit. in: GUBA e LINCOLN, 1985) defendem que algumas das definições são complementares, e a sua diversidade enriquece o estudo das necessidades em Educação; outros, como SUAREZ (1985), afirmam que a variedade dos conceitos veio limitar o desenvolvimento de modelos conceptuais e afectar a credibilidade dos estudos realizados nesta área.

Procuraremos, em seguida, sintetizar algumas das definições de necessidade usadas em Educação (ou com ela relacionadas), bem como algumas das tentativas de categorização das diferentes acepções do conceito.

Para KAUFMAN (1973), uma necessidade é uma discrepância que corresponde à distância mensurável entre dois pólos: a situação actual e a situação em que se deveria estar. Esta última pode ser definida a partir de características ideais, da viabilidade prática ou de referências normativas gerais.

Para SCRIVEN e ROTH (1978), uma necessidade é um estado no qual um nível mínimo satisfatório não foi atingido ou não pode ser mantido. Estes Autores sublinham a diferença entre necessidade (que implica um estado inicial não satisfatório e um benefício a obter) e desejo (que corresponde apenas a uma preferência, não partindo necessariamente de um estado insatisfatório e não pressupondo forçosamente um benefício).

D'HAINAUT (1979) define necessidade (de um indivíduo, de um grupo ou de um sistema) como "*a existência de uma condição não satisfeita e necessária para lhe permitir viver ou funcionar em condições normais e realizar-se ou alcançar os seus objectivos*" (citado in: RODRIGUES E ESTEVES, 1993:13). D'HAINAUT categoriza os vários tipos de necessidades em cinco conflitos básicos: **as necessidades das pessoas versus as necessidades dos sistemas** (sendo estas últimas definidas a partir de condições essenciais à sobrevivência e funcionamento desse sistema); **as necessidades particulares versus as colectivas** (de um grupo ou comunidade); **as necessidades actuais versus as potenciais** (ou prospectivas); **as necessidades que emergem dos diferentes quadros existenciais** em que um indivíduo se move, desempenhando diferentes papéis (quadros familiar, social, político, cultural, profissional, de lazer); e **as necessidades conscientes versus as inconscientes** (traduzindo-se umas em solicitações expressas e as outras nem sequer sendo percebidas). Neste último caso, se as necessidades são expressas conscientemente, tomam a forma de preferências explícitas ou solicitações específicas mas, em muitas situações, as necessidades não são objecto de solicitação clara e imediata, porque não são consciencializadas como necessidades. De facto, na maior parte dos casos, quanto maior é a necessidade, maior é a ignorância dessa necessidade.

Segundo STUFFLEBEAM et al., "*uma necessidade é algo que é necessário ou útil para a realização de um objectivo defensável*" (1985:12). Nesta definição surgem-nos duas características do conceito de necessidade: a utilidade (que, segundo o Autor, é uma característica importante, mas não determinante) e a imprescindibilidade em relação a determinado objectivo. Para avaliar se um objectivo é defensável, STUFFLEBEAM et al. (op.cit.) apontam quatro critérios: correcção (dimensão ética); utilidade (benefício/melhoria da condição humana); exequibilidade (viabilidade do objectivo no contexto em causa); e virtuosidade (promoção do desenvolvimento de conhecimentos, técnicas e inovações práticas).

A definição de STUFFLEBEAM et al.(op.cit.) baseia-se na assumpção de que as necessidades não existem *per se*, mas são resultados de juízos humanos e interacções ocorridas num determinado contexto. A necessidade surge, aqui, como um conceito relativo, dependente do objectivo em vista, da situação actual e do conhecimento sobre o que pode ser requerido ou desejado para atingir esse objectivo. Segundo os Autores, todas as necessidades são relativas - mesmo as biológicas, que apenas são necessidades se partirmos do princípio que a vida deve ser preservada - e essa relatividade é ainda mais notória em Educação, campo que reflecte os diferentes valores de várias comunidades, teorias e práticas. Será através do conceito de objectivo defensável que se operacionalizam os valores e crenças que constituem os fundamentos das necessidades. Neste sentido, a definição de um objectivo defensável é dinâmica e exige uma avaliação e reavaliação constantes.

McKILLIP (1987) considera que a necessidade é essencialmente um juízo de valor que determinada população faz sobre a solução que julga mais adequada para uma situação problemática. Esta definição engloba quatro aspectos: o reconhecimento de que uma necessidade envolve valores diferentes consoante quem a define e/ou quem a sente; o reconhecimento de que qualquer necessidade procede de um determinado contexto; o reconhecimento de que existem expectativas perante um problema; e o reconhecimento de que uma necessidade implica um juízo sobre a solução de um problema - ou, pelo menos, um juízo sobre o facto de existir uma solução para o problema.

McKILLIP sublinha ainda a diferença entre necessidade e desejo; e entre necessidade e exigência. Necessidade é usado como sinónimo de desejo em termos de consumo/fornecimento de produtos ou serviços, referindo-se a algo pelo qual uma determinada população está disposta a pagar para obter; é usado no sentido de exigência a nível político, referindo-se aos aspectos pelos quais uma determinada população está disposta a lutar para obter.

Para ZABALZA (1994) a necessidade é constituída pela diferença ou discrepância entre o estado actual das coisas e um marco de referência tridimensional que tem em conta: a forma como as coisas deveriam ser/ poderiam ser/gostaríamos que fossem.

Da análise das definições destes Autores, é possível concluir que não existe uma operacionalização do conceito universalmente aceite. Para KAUFFMAN (tal como, mais

recentemente, para ZABALZA) uma necessidade é uma discrepância ou lacuna; para SCRIVEN e D'HAINAUT uma necessidade parece ser uma carência ou deficiência; em STUFFLEBEAM et al. surge-nos essencialmente como um desejo de melhoria; para McKILLIP corresponde à identificação de um problema e visa a tomada de decisões quanto à sua solução.

STUFFLEBEAM et al. (1985) agruparam as diferentes definições de necessidades em quatro perspectivas: a perspectiva da discrepância, a perspectiva democrática, a analítica e a de diagnóstico.

A **perspectiva da discrepância** encontra-se bem representada na definição de KAUFMAN que atrás apresentámos e é a abordagem mais popularizada nos Estados Unidos. A necessidade corresponde à diferença entre dois pólos - o actual e o desejado - podendo este último ser definido de modo utópico (o que deveria ser), de modo realista (o que poderá ser), ou de modo referencial (o que deve ser). ROTH (1977, cit.in: GUBA e LINCOLN, 1985) identificou cinco tipos de necessidades, que se obtêm a partir das diferentes definições do estado desejado: como ideal, permite a identificação de discrepâncias nos objectivos; como norma, leva à identificação de discrepâncias sociais; como estado de condições mínimas, permite encontrar discrepâncias essenciais; como desejo, leva à identificação de discrepâncias em relação a preferências percebidas; e, finalmente, como expectativa, permite detectar discrepâncias a esse nível.

Na **perspectiva democrática**, uma necessidade é uma mudança desejada pela maioria de um determinado grupo de referência. Neste sentido, a necessidade é sinónimo de desejo ou preferência<sup>12</sup> percebido pelos indivíduos e expresso em grupo. Porque existem limitações e riscos óbvios na identificação de necessidades nesta perspectiva, alguns Autores (ROTH, 1977, cit.in: GUBA e LINCOLN, 1985) sugerem que esta abordagem e a abordagem da discrepância sejam usadas de forma complementar.

Na **perspectiva analítica**, necessidade significa a direcção em que, a partir dos dados actuais, se pode prever que um determinado melhoramento ocorra, implicando, portanto, um pensamento crítico sobre as tendências e problemas que podem surgir. Implica uma análise profunda da situação actual e orienta-se fundamentalmente para o

---

<sup>12</sup> "Needs are preferences" (STUFFLEBEAM ET AL., 1985:5)

aperfeiçoamento do sistema, mais do que para a detecção e remediação das suas áreas deficitárias.

Na **perspectiva de diagnóstico**, a necessidade é encarada como uma deficiência, isto é, a ausência (de algo) que provoca prejuízo. Esta abordagem é pouco usada em Educação, campo onde a relação causal entre prejuízo e benefício não pode ser estabelecida de modo linear. STUFFLEBEAM et al. apontam ainda o facto desta abordagem perspectivar as necessidades como absolutas, característica que a maior parte dos Autores rejeita.

Na mesma data, SUAREZ agrupava os diferentes conceitos de necessidades em três categorias: necessidade como discrepância, necessidade como desejo e necessidade como défice ou carência.

A **perspectiva de necessidade como discrepância** corresponde à primeira categoria apresentada por STUFFLEBEAM et al. e, tal como essa, parte da definição de KAUFMAN. A **perspectiva de necessidade como desejo ou preferência** baseia-se nas percepções dos sujeitos ou grupos e corresponde, grosso modo, à perspectiva democrática apresentada por STUFFLEBEAM et al. A **perspectiva de défice** corresponde a um sentido mais restricto do conceito e, segundo SUAREZ, é menos usada que as anteriores. Diz-se que uma necessidade existe se a ausência ou deficiência numa determinada área é nociva ou prejudicial. Em termos gerais, esta abordagem corresponde à perspectiva de diagnóstico apresentada por STUFFLEBEAM et al.

Tendo em conta os objectivos e processos do presente trabalho, da revisão da literatura disponível sobre o tema, parece-nos importante realçar que:

- **não existe uma operacionalização universalmente aceite** do conceito de necessidade (STUFFLEBEAM et al., 1985; GUBA e LINCOLN, 1985; SUAREZ, 1985; entre outros);
- **não existem necessidades absolutas**: as necessidades são sempre relativas a determinados sujeitos, grupos ou organizações, resultando das interacções e valores desenvolvidos num dado contexto (KAUFMAN, 1973; STUFFLEBEAM et al., 1985; McKILLIP, 1987);

- **não existem necessidades fixas e estáveis**: as necessidades dos sujeitos e dos grupos evoluem no tempo, de acordo com os contextos sociais (KAUFMAN, 1973; STUFFLEBEAM et al., 1985);
- **não existe uma coerência global na expressão das necessidades**, uma vez que, em muitos casos, as necessidades entram em conflito umas com as outras: indivíduos/sistemas; particulares/colectivas; actuais/previsíveis; emergentes dos vários quadros sociais onde um mesmo indivíduo se move (D'HAINAUT, 1979);
- **nem todas as necessidades são consciencializadas pelos sujeitos**, mesmo que possam ser detectadas a partir de outras referências. (D'HAINAUT, 1979).

As diferentes perspectivas sobre o conceito de necessidade e os diferentes tipos de necessidades que se espera encontrar reflectir-se-ão significativamente na concepção do processo de recolha, tratamento e interpretação das necessidades - a análise de necessidades.

## 1.2. A ANÁLISE DE NECESSIDADES EM EDUCAÇÃO

A educação existe, desde sempre, no quadro de um sistema de finalidades sociais, o que implica a identificação, implícita ou explicitamente, de necessidades educativas - as necessidades educativas dos jovens para o desempenho de papéis que correspondam às necessidades de cada sociedade, ao longo do tempo. E, quando se passa ao campo pedagógico propriamente dito, é possível afirmar, como ZABALZA (1994:85) que "*os diversos modelos educativos que foram aparecendo ao longo da história da pedagogia não foram senão interpretações do que, em cada momento, se entendeu como necessidades a satisfazer através da educação*".

No entanto, a análise de necessidades, enquanto prática formalizada e enquanto campo de investigação autónomo dentro das Ciências da Educação, surge apenas no século XX e em relação directa com as mudanças sócio-políticas que marcaram a legislação de alguns países ocidentais nos finais dos anos 60 (STUFFLEBEAM et al., 1985; SUAREZ, 1985).

Desde então, a análise tem sido utilizada para identificar as necessidades dos estudantes numa determinada área, para determinar as áreas fracas no rendimento académico dos alunos, para definir necessidades de formação contínua dos professores, e

para identificar necessidades futuras dos sistemas educativos, a nível local, regional e nacional (SUAREZ, 1985).

Numa primeira etapa (correspondendo, grosso modo, aos anos 70), a análise de necessidades surge, segundo STUFFLEBEAM et al. (1985) essencialmente como base da definição das metas e objectivos dos programas.

Em 1971, KLEIN (cit. in: ZABALZA, 1994) assinalava que a avaliação de necessidades<sup>13</sup> permite centrar a atenção dos técnicos de educação nos problemas mais salientes e, com isso, adequar a programação de forma mais eficaz; permite ainda dar prioridade a alguns aspectos em detrimento de outros e justificar essa prioridade; e facilita a avaliação, fornecendo os dados correspondentes ao diagnóstico inicial dos alunos.

KAUFMAN afirma que a avaliação de necessidades constitui a primeira etapa duma abordagem sistémica do processo de planeamento educativo, entendendo por abordagem sistémica "*um processo lógico de solução de problemas que se aplica para identificar e resolver importantes problemas educativos, sendo essencial para a planificação de sistemas educativos(...)*" (1972: 12).

Neste sentido, avaliação de necessidades e análise de discrepâncias são expressões sinónimas e ambas servem para designar o processo de determinação e documentação de uma diferença mensurável entre dois estados, um dos quais hipotético. Esses dois estados representam-se por posições polares ("o que é" e "o que deve ser"), ou pela determinação dos resultados actuais e dos resultados desejados.

A análise de necessidades para planeamento de sistemas educativos deve ter, para este Autor, três características: os dados devem ser representativos da realidade dos alunos e das pessoas com eles relacionadas; as necessidades têm sempre um carácter provisório; as discrepâncias devem ser identificadas de acordo com os fins e não com os meios.

Para a determinação de necessidades, KAUFMAN parte da fórmula apresentada por HANNA em 1966, que apresenta muitas semelhanças com a de TYLER (1973, cit. in: ZABALZA, 1994). A análise de necessidades consiste na identificação de carências a ter

<sup>13</sup> Tanto quanto a tradução nos permitia, mantivemos, em relação a cada Autor, a terminologia por ele usada. O termo "avaliação de necessidades" ("need assessment") é usado por alguns Autores como sinónimo de análise de necessidades ("need analysis") (cf. KAUFMAN, STUFFLEBEAM ET AL.) e por outros como uma etapa precisa do processo de análise de necessidades (cf. McKILLIP).

em conta para a determinação dos objectivos da educação. Estas necessidades são identificáveis a partir de três fontes: o aluno, os especialistas e a sociedade.

Assim, segundo KAUFMAN (op.cit.) o planificador educacional deve identificar as discrepâncias no que diz respeito à sociedade, aos alunos e aos educadores (ou implementadores do processo educativo), considerando os conhecimentos apenas numa fase posterior, depois de tentar conciliar as discrepâncias existentes entre as três variáveis anteriores. Para cada uma das variáveis é necessário determinar: os valores actuais de cada um dos grupos; os valores percebidos como desejáveis para cada um dos grupos; a percepção de cada grupo em relação aos valores dos outros, actuais ou futuros; as coincidências e diferenças entre essas percepções de valores, actuais e futuros.

A análise de coincidências e diferenças consiste na determinação de compatibilidades e incompatibilidades entre os dados obtidos. Se existirem coincidências ao nível dos valores, das metas e dos objectivos, passa-se à fase seguinte, inserindo a variável conhecimentos. Se houver desacordos a este nível, é necessário procurar o consenso.

No que podemos considerar uma segunda etapa (anos 80), assiste-se à evolução das finalidades e práticas da análise de necessidades.

STUFFLEBEAM et al. (1985) definem avaliação de necessidades como um processo que ajuda à identificação e análise de valores e de informação, fornecendo orientações para a tomada de decisões sobre programas e recursos. É usada a nível local, regional e nacional para orientar a maior parte das áreas de programação educativa e desenvolvimento do aluno (académico, emocional, social, vocacional, estético, físico e moral). As duas funções primárias da avaliação de necessidades são o apoio à planificação e a promoção de relações públicas eficazes. Outras finalidades (de carácter secundário) serão a identificação e diagnóstico de problemas e o apoio à avaliação de um determinado programa.

As maiores dificuldades na programação e implementação de uma avaliação de necessidades em educação são, segundo STUFFLEBEAM et al. (1985), a falta de recursos ou a garantia da sua manutenção durante o tempo necessário, a selecção das necessidades a partir dos recursos disponíveis, a falta de tempo para uma recolha e análise

dos dados rigorosa e cuidadosa e, finalmente, a decisão sobre as necessidades prioritárias, quando estas representam valores, crenças e filosofias de natureza diferente.

Para MCKILLIP (1987) a análise de necessidades é essencialmente uma ajuda para a tomada de decisões. No entanto, a análise de necessidades limita-se a fornecer e avaliar informações sobre os problemas e as suas soluções, não se substituindo à tomada de decisões propriamente dita, que já não faz parte deste processo.

Neste sentido, o papel da análise de necessidades em Educação (como noutras áreas sociais) é o de reduzir a incerteza sobre os programas a desenvolver. Na etapa da identificação das necessidades, a incerteza diz respeito aos problemas de uma dada população e às soluções disponíveis para esses problemas. Na etapa da avaliação de necessidades, a incerteza relaciona-se com a selecção das acções mais adequadas para responder a essas necessidades.

Sintetizando, em todos estes Autores, a análise de necessidades surge, prioritariamente, como **um apoio para a tomada de decisões a nível da planificação** (identificando questões relevantes e seleccionando-as) e, eventualmente, como **um meio facilitador da avaliação**.

A análise de necessidades em Educação pode ser perspectivada a **nível do macrossistema**, como apoio à definição de uma política educativa que corresponda melhor às exigências da sociedade, fazendo parte integrante do processo sistémico da planificação e avaliação educativas (WITKIN, 1977); ou a **nível do microssistema**, como apoio à planificação, implementação e avaliação das acções pedagógicas na escola e na sala de aula (ZABALZA, 1994).

O apoio à planificação torna-se particularmente relevante na planificação de um sistema ou currículo novo, como forma de obter informações sobre as carências dos indivíduos, grupos ou comunidades e as exigências do contexto. Neste caso, a análise de necessidades constitui **um ponto de partida para a planificação**. LA ORDEN (1992), por exemplo, considera a análise de necessidades como uma primeira etapa do processo de conceptualização e legitimação de um plano curricular, com o objectivo de obter informações sobre as capacidades e formas de aprendizagem dos alunos, sobre as percepções e expectativas da sociedade e ainda sobre os conteúdos do ensino.

Pode ainda ser realizada para introduzir reformas ou ajustamentos num sistema educativo ou num currículo já existente. Neste caso, o seu uso permite **diagnosticar problemas ou áreas problemáticas** do sistema educativo ou de um determinado programa (SUAREZ, 1985; RODRIGUES, 1991).

KAUFMAN (1977) constroi uma taxonomia da análise de necessidades que engloba seis modalidades diferentes para a sua realização, correspondendo cada uma delas a uma das fases do processo de resolução de problemas que este Autor concebeu. Deste modo, a análise de necessidades acompanha todo o processo, mas surge com diferentes funções e enfoques consoante a fase em que é realizada. Nas três primeiras fases, que correspondem à planificação, a análise de necessidades foca as lacunas dos resultados e processos anteriores e visa encontrar a melhor forma de atingir os objectivos; na quarta fase, implementação, a análise de necessidades tem por finalidade identificar os meios mais adequados para a consecução das tarefas julgadas necessárias; na quinta e sexta fases, correspondentes à avaliação, a análise de necessidades visa determinar as diferenças entre os objectivos previstos e os resultados obtidos e determinar medidas de correcção.

A análise de necessidades é ainda considerada uma componente de vários modelos de avaliação. Se é realizada antes da intervenção, os seus resultados constituem **a base da definição dos critérios a utilizar** para o julgamento da eficácia dessa intervenção; se é realizada depois da intervenção, os seus resultados constituem **parte integrante da avaliação**.

Na literatura especializada, a avaliação de necessidades tende a ser incluída na área da avaliação de programas (KAUFMAN, 1972; STUFFLEBEAM ET AL., 1977; SCRIVEN e ROTH, 1978; citados in: STUFFLEBEAM ET AL. 1985), uma vez que recorre a muitos dos procedimentos e técnicas de análise usados na avaliação e envolve a identificação e selecção de problemas e o exame da eficácia e valor de programas e serviços em relação aos problemas que visa ajudar a resolver. A diferença principal entre uma avaliação de necessidades e um processo de avaliação reside na dimensão temporal: a avaliação de necessidades orienta-se habitualmente para o futuro (que objectivos deve ter o programa?) e a avaliação para o presente ou o passado (que objectivos foram alcançados com o programa?)

Para além de apoio às decisões tomadas a nível do sistema educativo e definição geral de currículos, a análise de necessidades tem sido também usada, a nível na avaliação dos estabelecimentos de ensino, geralmente através da análise dos resultados dos alunos. Realizada nesta perspectiva, a análise de necessidades permite determinar a eficiência das escolas (ou do sistema educativo) e identificar as áreas em que o rendimento dos alunos fica abaixo do nível desejado (SUAREZ, 1985).

Por fim, a análise de necessidades pode ainda ser utilizada em relação à sala de aula, quer numa perspectiva curricular (reformulação do programa oficial que promova uma melhor acomodação às condições da situação concreta), quer numa perspectiva não curricular (tópicos que não figurem no programa oficial) (ZABALZA, 1994).

Assim, no esboço curricular, a avaliação de necessidades corresponderá a *"procurar a forma para que o ensino não seja definido de cima para baixo (os planificadores do programa, a Administração, etc.) ou, pelo menos, que as directrizes não sejam rígidas, a fim de se poder considerar a própria situação concreta como o marco da definição das condições e dos propósitos orientadores da acção escolar"* (ZABALZA, 1994:62). A avaliação de necessidades centra-se, portanto, na determinação das necessidades educativas dos alunos, das condições de aprendizagem e dos aspectos que afectam a possibilidade de atingir os objectivos educativos (TABA, 1976, cit. in: ZABALZA, 1994).

ZABALZA (1994) refere três dimensões das necessidades educativas que requerem, para ser avaliadas, procedimentos diferentes. A **dimensão prescritiva** corresponde ao conjunto de componentes do desenvolvimento intelectual, afectivo, social, psicomotor, etc., que as diversas ciências consideram essenciais para o desenvolvimento do indivíduo; as necessidades deste tipo são determinadas através da análise do programa oficial e da clarificação do que realmente se pretende com a programação a realizar. A **dimensão individualizadora** corresponde ao conjunto de componentes do desenvolvimento ou de especificações deste que decorrem dos interesses, motivações e capacidades do indivíduo; estas necessidades determinam-se a partir dos desejos dos alunos, dando origem à formulação de hipóteses sobre tópicos e experiências mais ajustados a esses desejos, ao debate sobre tais hipóteses e à criação de alternativas opcionais a oferecer. Finalmente, a **dimensão de desenvolvimento** está relacionada com a

melhoria do nível de vida (evolução técnica e referências culturais) e com a especificidade do meio em que a escola se encontra; este tipo de necessidades é determinado a partir das possibilidades de realizar experiências diferentes, para além dos mínimos previstos, que possam enriquecer e otimizar tanto o processo educativo, como os seus resultados.

Este nível de abordagem da análise de necessidades em Educação é fundamental para a determinação das necessidades educativas especiais (NEE) dos alunos em regime de integração e das adaptações curriculares que exigem, aspecto que focaremos no 4º capítulo.

Por outro lado, se a abordagem ao nível macrossistémico é essencialmente técnica, a abordagem a este nível é essencialmente pedagógica. Esta característica emerge também das concepções e práticas de análise de necessidades na formação profissional contínua de adultos, campo onde, pela sua especificidade, a planificação e intervenção tendem a ser sempre contextualizadas, originais e singulares.

### 1.3. ANÁLISE DE NECESSIDADES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTÍNUA

Pelas potencialidades que encerra ao nível da adequação das acções educativas às necessidades quer dos indivíduos, quer das organizações, a análise de necessidades tem sido largamente usada no campo da formação em serviço de adultos já profissionais. Foi, de resto, neste campo, que a noção de análise de necessidades surgiu pela primeira vez (PENNINGTON, 1985; BARBIER e LESNE, 1986). De facto, a formação de adultos tem tido, tradicionalmente, um papel de laboratório de novas práticas (pedagógicas, de formação ou de investigação), devido à relação directa dos indivíduos com a evolução social e profissional e ao facto de ocorrer no quadro dessa evolução (BARBIER et al., 1991).

Mas também neste campo as expressões "necessidade" e "análise de necessidades" são **fontes de ambiguidades**, o que, segundo BARBIER e LESNE (1986), se relaciona com a função ideológica que o processo adquire no campo da formação.

Em primeiro lugar, a ambiguidade que decorre das duas significações maiores da palavra "necessidades": uma de conotações objectivas, em que necessidade corresponde a exigência e outra, de conotações subjectivas, em que necessidade corresponde a desejo.

Segundo BARBIER e LESNE, esta dupla significação cria dificuldades a nível teórico, mas sobretudo a nível social, porque se integra na problemática nunca resolvida da relação entre o homem e o seu meio natural e social, problemática que tende a ser sempre perspectivada de forma dicotómica: ou o homem determina o meio, ou o meio o determina a ele, ou o homem é sujeito, ou é objecto. Esta ambiguidade do conceito vai levar, quase sempre, à existência de um certo nível de indefinição quanto ao registo em que nos encontramos num processo de análise de necessidades: se no de desejo ou expectativa, se no de constrangimento ou exigência.

Em segundo lugar, a palavra análise implica a realização de um conjunto de operações de carácter rigoroso, formal e científico aplicado às necessidades que, neste contexto, tomam a força de dados objectivos. Assim, também a palavra análise, quando relacionada com as necessidades, induz a pensar que os objectivos de formação determinados a partir dessa análise decorrem linear, objectiva e irrefutavelmente das informações sobre as necessidades.

Em terceiro lugar, quando usada no campo da formação, a noção de necessidade contem ainda outras fontes de indefinição, relacionadas com os diferentes campos onde pode ser definida: a situação de formação propriamente dita, o contexto institucional das actividades de formação, as situações de trabalho ou, ainda, as situações sócio-profissionais (BARBIER e LESNE, 1986).

Também PENNINGTON (1985) assinala que, apesar da relevância da avaliação de necessidades na formação de adultos, há um grande número de problemas relacionados com a definição do conceito de necessidade que ainda não estão resolvidos: a dificuldade em distinguir necessidades autênticas de necessidades percebidas; a impossibilidade de identificar todas as necessidades; a conflitualidade que se estabelece entre algumas necessidades, etc. A maior parte dos estudos de avaliação de necessidades não são mais do que esforços imperfeitos em que se trabalha com conceitos de definição imprecisa.

MALGLAIVE (1995), por sua vez, faz notar que a noção de necessidade como carência não é aplicável na formação de adultos. Baseado em NUTTIN (1985), MALGLAIVE afirma que, na formação de adultos, a necessidade é a exigência de uma relação entre o indivíduo e o meio, relação sem a qual o indivíduo não pode manter-se nem desenvolver-se. Se entendessemos a necessidade como carência, a fonte da motivação

seria a necessidade de restabelecer o equilíbrio, reduzindo a carência; na definição deste Autor, pelo contrário, não são as necessidades que estão na origem da motivação, mas esta que, entendida como o próprio mecanismo do funcionamento vital, está na base das necessidades. Por isso, "*a necessidade fundamental, a motivação constitutiva de todas as outras é, pois, o autodesenvolvimento que corresponde ao desenvolvimento óptimo de todas as capacidades funcionais de que o ser vivo dispõe e que procura desenvolver nas relações que estabelece com o mundo e os seus objectos*" (1995:243).

As necessidades de formação estão assim associadas ao desenvolvimento do indivíduo em relação com o seu meio e, no adulto, têm forçosamente um carácter instrumental relacionado não apenas com a expansão das potencialidades de cada um, mas também com a necessidade de manter um emprego. A formação é, portanto, um meio instrumental de cada indivíduo se desenvolver pessoal e profissionalmente, mas está também integrada num projecto institucional com finalidades próprias. O problema, na formação de adultos, é o de conjugar as finalidades que a instituição tem para a formação com as expectativas dos formandos, individualmente definidas. Como afirma MALGLAIVE, a questão mais importante da formação de adultos (e que está subjacente a qualquer processo de análise de necessidades) reside em saber se a formação deve estar ao serviço do desenvolvimento do indivíduo ou das finalidades da sociedade (neste caso, as empresas). O Autor faz notar que, ao longo dos últimos vinte anos, os formadores "*procuraram forçar as necessidades dos indivíduos, sem nunca terem conseguido verdadeiramente descobri-las*" (1995:246).

A (curta) história da análise de necessidades na formação contínua ilustra a **dificuldade em encontrar formas de conciliar as perspectivas individuais e institucionais e os equilíbrios instáveis que os formadores vão estabelecendo neste processo.**

No início do seu uso na formação, a noção traduzia apenas a preocupação dos formadores em aumentar a eficácia da sua prática, conseguindo uma adesão dos formandos que facilitava consideravelmente o processo pedagógico. Nesta fase, a análise de necessidades incidia sobretudo sobre a relação pedagógica e partia da matriz e dos procedimentos da pedagogia rogeriana (BARBIER e LESNE, 1986).

A evolução do sistema económico e social e o incremento dos estudos sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos adultos vieram modificar profundamente as actividades de formação profissional contínua, nas últimas décadas.

A crise dos anos 70-80 levou a transformações tecnológicas e organizacionais nas empresas e instituições, modificando as condições sócio-profissionais dos trabalhadores e, portanto, também as práticas de formação. Assim, assiste-se à progressiva transformação do modelo taylorista de organização das empresas num modelo do tipo participativo; ao desenvolvimento de novas tecnologias, que permitem uma mais directa apropriação da informação sobre o trabalho, por parte dos trabalhadores; e ao aparecimento duma tendência (aparentemente contraditória) para a centração dos processos de formação no colectivo de cada empresa e, ao mesmo tempo, no percurso profissional de cada indivíduo (BARBIER et al., 1991).

Em simultâneo, verifica-se a evolução da noção de educação de adultos (onde se inclui a formação profissional contínua) que passa a ser incluída num sistema mais vasto, o da educação permanente. A educação permanente visa, segundo a UNESCO (1979), dar resposta ao problema da complexidade dos papéis pessoais, sociais e profissionais que cada indivíduo tem que desempenhar na sociedade actual, marcada por rápidas mudanças tecnológicas, económicas e sociais.

Nesta perspectiva, a formação profissional contínua passa a ser definida como o conjunto de acções em que participam indivíduos inseridos no mercado de trabalho e que "*visam o desenvolvimento sistemático de atitudes, conhecimentos e competências requeridas para o exercício de um emprego*" (CRSE, 1988, cit.in: NUNES, 1995:237). De processo de aquisição de novos conhecimentos, a formação contínua transforma-se em processo de desenvolvimento profissional, o que exige ter em consideração a história, experiências, estruturas de pensamento, sistemas de referência e motivações do adulto.

A participação do adulto no seu próprio processo de formação torna-se, então, imprescindível para a eficácia da acção e assim toma forma o conceito de contrato pedagógico, que irá abranger os objectivos, os conteúdos e as metodologias, dando origem a uma negociação das necessidades de formação (CHARLOT, 1976).

É neste contexto que a análise de necessidades se difunde e generaliza, conseguindo o consenso entre as abordagens do tipo humanista (adaptação da formação

aos desejos individuais) e do tipo tecnocrático (adaptação dos indivíduos às necessidades sociais) e desqualificando todas as práticas de formação que não incluíssem tal procedimento.

A este período de expansão da utilização da análise de necessidades nos processos de formação profissional de adultos segue-se uma fase de desmistificação do carácter demagógico de muitas práticas levadas a efeito sob esse nome. Como CHARLOT fazia notar, já em 1976, *"tudo se passa como se a negociação de necessidades fosse um princípio sagrado, diante do qual os formadores se inclinam, apesar dos frequentes insucessos a que conduz"* (1976:22). Este autor põe em causa as práticas de negociação prévia de necessidades levadas a efeito na época e sugere que toda a formação deve conter dois tipos de actos formativos: a elaboração (e não emergência) das necessidades e a resposta a essas necessidades. Neste sentido, a elaboração de necessidades faz parte integrante do processo de formação de que constitui uma primeira parte, sendo apenas na segunda parte que se dá resposta a essas necessidades. Só a análise dos problemas vividos pelos profissionais pode conduzir à elaboração de necessidades e, por isso, CHARLOT sugere que o termo necessidade seja substituído pelo de problema.

Também CHEVROLET e GAUTUN (1983) sublinham os resultados decepcionantes da análise de necessidades, que se terá tornado num ritual para formadores e formandos que mascara as questões ideológicas, económicas e sociais em jogo na formação contínua de profissionais. A semelhança de CHARLOT, estes Autores defendem que só a análise das situações vividas pelos profissionais nos locais de trabalho pode levar a uma verdadeira negociação de necessidades, consciencializando problemas e clarificando expectativas.

A partir destas críticas, a expressão análise de necessidades passou a ser usada de modo mais prudente, e a sua prática deixou de ser considerada a panaceia para o insucesso da formação profissional contínua. Mas, porque as virtualidades dum tal processo são evidentes neste campo, tem-se assistido, desde então, a uma procura de novas formas de elaboração da análise de necessidades, em relação directa com a evolução das práticas de formação de adultos e com algumas questões-chave nesta área (desenvolvimento da identidade profissional, formação contínua em contexto de trabalho, etc.).

Analisando as práticas actuais de análise de necessidades na formação profissional contínua, BARBIER e LESNE (1986) distinguem duas dimensões: a **dimensão sócio-económica**, em que a análise de necessidades surge como apoio à política de racionalização da formação a partir de objectivos decorrentes do mundo do trabalho; e a **dimensão pedagógica**, em que a análise de necessidades constitui uma forma de fazer coincidir a formação com os desejos e expectativas dos formandos.

Na **dimensão sócio-económica**, a análise de necessidades não se restringe ao campo específico das actividades pedagógicas, englobando também o campo laboral e o quadro institucional da formação, como é defendido por BARBIER e LESNE. Estes Autores afirmam que não existem necessidades de formação objectivas, mas apenas "*expressões de necessidades formuladas por agentes sociais diversos, para eles mesmos ou para outros*" (1986:19). Essas expressões de necessidades resultam de uma prática e conduzem a um produto específico que são os objectivos para a formação de indivíduos ou de grupos. Neste sentido, exprimir uma necessidade é propor um objectivo que se pretende alcançar, pelo que o processo de expressão de necessidades é, sobretudo, uma prática de produção de objectivos que se realiza dentro dos constrangimentos específicos decorrentes quer da vida profissional, quer da instituição da formação, quer ainda das situações pedagógicas propriamente ditas. Os objectivos expressos no campo pedagógico são a tradução, nesse campo e dentro dos constrangimentos que lhe são específicos, dos objectivos anteriormente produzidos noutros campos. Na definição desses objectivos intervêm, por isso, um elevado número de agentes que expressam diferentes objectivos conforme a posição que ocupam no processo e o poder de que dispõem. Partindo destas premissas, BARBIER e LESNE afirmam que "*analisar necessidades num domínio específico corresponde à tradução, nesse domínio e em função dos constrangimentos que lhe são específicos, de objectivos de valor mais geral, produzidos noutro campo*". Potencialmente podem existir tantas análises de necessidades quantos os objectivos gerais dos diferentes actores sociais e, por isso, "*a orientação de uma análise de necessidades e dos seus resultados depende totalmente dos actores que nela estão implicados e das relações que entre si estabelecem no decorrer da análise.*" (1986:21).

BARBIER e LESNE propõem uma definição alargada da análise de necessidades e uma definição mais restricta. Em sentido lato, análise de necessidades será o conjunto de

quatro etapas de produção de objectivos: a primeira corresponde à produção dos objectivos gerais de natureza económico-social; a segunda, à produção dos objectivos relativos às competências dos indivíduos na sua actividade laboral (objectivos indutores da formação); a terceira, à produção dos objectivos de formação (expressos em programas); e a quarta, à produção dos objectivos pedagógicos. A ordenação destas quatro etapas é teórica, e não forçosamente temporal.

Em sentido restrito, a análise de necessidades em formação consiste na produção explícita de objectivos indutores da formação, correspondendo, portanto, apenas às duas primeiras etapas.

Na **dimensão pedagógica** (ou andragógica, cf. KNOWLES, 1990), a análise de necessidades pode ser realizada no **início** do processo ou **durante** o próprio processo de formação (ajustamento entre a procura e a oferta; entre a oferta e a procura, segundo RODRIGUES, 1991). No primeiro caso, parte-se do princípio que existem necessidades conscientes e passíveis de serem expressas de modo imediato e claro. A análise de necessidades corresponde, então, a um processo de negociação que pode ser realizado de dois modos diferentes: apresentando aos formandos um plano de formação já elaborado, em relação ao qual são pedidas críticas, dúvidas e contra-propostas; ou pedindo aos próprios formandos que elaborem eles mesmos o plano de formação, quer por solicitação directa, quer através de técnicas de animação que levem à emergência de necessidades comuns ao grupo.

CHARLOT (1976) critica estes dois processos de realização de análise de necessidades na formação afirmando que, em qualquer deles, se parte da premissa que existem necessidades conscientes nos formandos que podem traduzir-se de imediato em pedidos de formação expressos. Segundo este Autor, a negociação prévia das necessidades não existe realmente, porque ou os formandos não as têm conscientes e, portanto, não há possibilidade de negociação, revestindo-se esta, na maior parte dos casos, num processo de manipulação (mesmo involuntária) do formador; ou os formandos têm consciência das necessidades e, nesse caso, o processo de negociação não é realmente necessário. LANG (1987), acrescenta que estes processo não constituem dispositivos de análise de necessidades, mas de integração dos formandos na instituição de formação.

No caso da análise de necessidades realizada durante a formação, parte-se do princípio que as verdadeiras necessidades dos formandos não estão conscientes e não são passíveis de serem claramente explicitadas no início de um processo. Pelo contrário, elas vão sendo construídas no decorrer da própria formação, a partir da problematização das práticas profissionais e das referências teóricas que esta reflexão mobiliza ou solicita. A análise de necessidades torna-se, assim, parte integrante do processo de formação (CHARLOT, 1976; CHEVROLET e GAUTUN, 1983).

Em síntese, podemos afirmar que, na formação profissional contínua:

- **não existem necessidades de formação objectivas**, mas apenas expressões de necessidades que variam conforme os actores sociais que as definem (BARBIER e LESNE, 1986);
- a maior dificuldade da formação profissional contínua é a de **conjugar o desenvolvimento dos indivíduos com o das organizações** (BARBIER e LESNE, 1986; MALGLAIVE, 1995);
- a maior parte das necessidades de **formação não são imediatamente conscientes nos formandos no início da formação**, devendo por isso a sua elaboração fazer parte integrante do próprio processo formativo (CHARLOT, 1976; CHEVROLET e GAUTUN, 1983).

Para enquadrar as várias práticas de análise de necessidades, quer no campo global da Educação, quer, de modo mais restricto, na Formação Contínua Profissional, recorreremos, em seguida, aos modelos de referência definidos por alguns Autores.

#### 1.4. MODELOS DE ANÁLISE DE NECESSIDADES

Os modelos de análise de necessidades diferenciam-se primeiramente pelo conceito de necessidade que tomam como referência. Daí decorrem distinções quanto ao papel atribuído aos vários intervenientes no processo, quanto aos critérios a usar e quanto às etapas e operações a realizar.

Abordaremos, em primeiro lugar, os modelos que se podem aplicar à Educação em geral (análise de necessidades ao nível do sistema educativo, ao nível dos currículos e programas e ao nível do processo de ensino/aprendizagem):

KAUFMAN (1972) distingue três modelos de análise de necessidades para a planificação da educação: o modelo indutivo, o modelo dedutivo e o modelo clássico. Qualquer destes modelos parte da perspectiva de necessidade como discrepância que caracteriza o pensamento deste Autor e a diferença entre os modelos reside, essencialmente, no seu ponto de partida.

Assim, no **modelo indutivo**, parte-se da identificação dos comportamentos existentes, que se compilam em programas e expectativas comportamentais, procedendo-se então à comparação com as metas gerais já existentes. Desta comparação extraem-se discrepâncias que se tentarão conciliar. Posteriormente estabelecer-se-ão os objectivos detalhados e elaborar-se-á o programa educativo, que será depois implementado e avaliado.

No **modelo dedutivo**, a primeira fase consiste na determinação e selecção das metas educacionais existentes, procedendo-se depois à elaboração dos critérios de medida (indicadores) que se consideram representativos de determinados comportamentos. Em seguida especificar-se-ão os requisitos para a mudança e reunir-se-ão os dados relacionados com a realização, tendo em conta os indicadores. A partir da determinação das discrepâncias obtidas, elaborar-se-á e implementar-se-á o programa educativo, que depois será avaliado<sup>14</sup>.

Segundo o Autor, o modelo indutivo tem a vantagem de ter em conta as percepções e interesses das pessoas que integram a área abrangida pela escola, mas tem a desvantagem de ser um processo lento e complicado; o modelo dedutivo é de mais simples e rápida aplicação, mas não tem em conta as expectativas e interesses da comunidade. A opção entre eles deve ser feita a partir dos contextos específicos em que a análise de necessidades é requerida.

O **modelo clássico** (o mais usado pelos serviços de educação) não é recomendado por KAUFMAN, porque nele se parte de metas e intenções de carácter geral, passando directamente daí para o desenvolvimento do programa educativo, sua implementação e avaliação. Este processo é levado a efeito apenas pelos técnicos de educação e a avaliação não é realizada de modo sistemático.

---

<sup>14</sup> Em qualquer destes dois modelos, algumas etapas são realizadas apenas por educadores/técnicos de educação, enquanto outras contam com os representantes da comunidade ou sub-comunidades (KAUFMAN, 1977).

STUFFLEBEAM et al.(1985) apontam algumas desvantagens nos processos de análise de necessidades conduzidos segundo a perspectiva da discrepância apresentada por KAUFMAN (1972), qualquer que seja o modelo seguido. Segundo estes Autores, tal perspectiva tende a reduzir a análise de necessidades a um processo meramente mecânico, simplificando o problema dos critérios ao atribuir às normas, padrões e decisões, maior validade do que aquela que, por vezes, merecem.

MCKILLIP (1987) distingue três modelos de análise de necessidades, definidos a partir dos diferentes valores que enfatizam: os valores normativos de peritos (modelo das discrepâncias); os valores dos consumidores (modelo de marketing); e os valores dos decisores da análise de necessidades (modelo da tomada de decisão).

O **modelo da discrepância** (ou lacuna) corresponde a uma visão genérica dos modelos apresentados por KAUFMAN. MCKILLIP (op.cit.) afirma que tem sido o processo mais usado em educação, desenvolvendo-se, geralmente, em 3 fases: a definição de objectivos (o que deve existir); a medição de desempenhos (o que existe); e a identificação de discrepâncias (hierarquização das diferenças entre o que existe e o que deve existir). A definição de objectivos é geralmente realizada a partir da sondagem a um grupo de peritos sobre as expectativas de desempenho em determinada área (indicadores para os objectivos), considerando os "skills" mínimos requeridos, os "skills" considerados úteis ou os "skills" ideais. A medição de desempenhos actuais é determinada a partir de sondagens. Proceda-se então à identificação das discrepâncias entre o que existe e o que deveria existir. Existe uma necessidade quando o desempenho actual se encontra abaixo do nível do desempenho desejado. As necessidades são ordenadas pela dimensão dessa lacuna, pressupondo-se que, quanto maior é a lacuna, maior é a necessidade.

Para MCKILLIP, este modelo não distingue o reconhecimento dos problemas da escolha das soluções, uma vez que os problemas já são identificados tendo em conta soluções específicas.

O **modelo de "marketing"** define a análise de necessidades como um processo de "feed-back" usado pelas organizações para conhecer ou adaptar-se às necessidades dos clientes. Usado tradicionalmente no sector privado, o modelo foi alargado ao sector público por KOTLER (1982, cit. in: MCKILLIP, 1987).

Neste modelo, a análise de necessidade constitui um meio de sobrevivência e crescimento das organizações, correspondendo a um processo de identificação e seleção de serviços e recursos que uma dada população deseja. Neste sentido, necessidades são sinónimos de desejos ou preferências e definem-se a partir da articulação entre as escolhas de uma dada população e as capacidades da organização para fornecer os serviços desejados.

O **modelo de tomada de decisão** é uma adaptação do MAUA (MultiAttribute Utility Analysis) à pesquisa aplicada e visa facilitar a tomada de decisões a partir de informações complexas e multidimensionais, faseando a formulação de juízos pelos decisores. O modelo tem três etapas: modelagem do problema, quantificação e síntese.

A fase da modelagem do problema corresponde à identificação das necessidades. Consiste na conceptualização do problema a partir de duas dimensões: as opções (possíveis soluções do problema) e os atributos (aspectos do problema ou da solução a considerar). Cada opção é medida em relação a cada atributo.

A fase da quantificação corresponde à apreciação das necessidades segundo os valores dos decisores, tendo em atenção a utilidade e importância dos atributos.

Na fase da síntese procede-se à ordenação das necessidades de acordo com a quantificação anterior.

É um modelo difícil de aplicar, porque envolve múltiplas dimensões de apreciação. McKILLIP (op.cit.) dá-lhe, porém, grande realce, porque diferencia claramente o problema da solução e parte do conceito de necessidade que o Autor defende, como vimos no ponto 1.1. deste capítulo.

Em formação de adultos, os modelos de análise de necessidades são definidos também a partir do conceito de necessidade, mas diferenciam-se sobretudo a partir das fontes de informação de necessidades (PENNINGTON, 1985; BARBIER e LESNE, 1986) e dos papeis sociais dessas fontes de informação (BARBIER e LESNE, 1986).

PENNINGTON (1985) apresenta cinco abordagens possíveis na análise de necessidades, diferenciadas entre si pelas fontes de recolha de informação. Cada uma delas tem implícita uma orientação teórica que parte de um determinado conceito de necessidade e cada uma apresenta graus diferentes de fiabilidade e validade dos resultados.

A **abordagem através da procura de formação** parte do estudo dos registos realizados nas instituições de formação sobre os pedidos de cursos, individualmente expressos. Estes dados fornecem uma descrição dos interesses e características dos indivíduos interessados em participar em acções de formação e, com base nessa amostragem, é possível prever as necessidades de formação a nível generalizado. A abordagem tem as vantagens de partir dos dados de pessoas realmente interessadas em entrar em processos de formação e de ser relativamente fácil de realizar, uma vez que o acesso aos dados está garantido e a transformação de necessidades expressas em conteúdos não apresenta grandes dificuldades. Tem, no entanto, a desvantagem de partir do pressuposto que os pedidos expressos pelos participantes nas acções de formação são representativos das necessidades de uma dada população.

A **abordagem através de peritos** envolve uma comissão geralmente composta por técnicos de planificação, administradores, formadores e directores da instituição de formação que procuram encontrar entre eles um consenso sobre os tópicos em relação aos quais determinada população precisa de alargar os seus conhecimentos. Esta abordagem parte, portanto, do princípio que a experiência acumulada por estes técnicos é suficiente para determinar as necessidades de formação de um dado grupo. Tal como em relação à primeira abordagem, a crítica maior a este processo é a generalização das necessidades percebidas pelos técnicos nos formandos (com quem estão em contacto directo) a todos os não participantes nos cursos de formação.

A **abordagem através de informantes-chave** baseia-se nas informações de pessoas seleccionadas da comunidade. A selecção é feita com base em questionários a entidades de prestígio reconhecido ou simplesmente a partir das escolhas dos líderes da comunidade ou instituições públicas. A vantagem desta abordagem reside na sua simplicidade, característica que não invalida a sua fiabilidade, se os instrumentos de recolha de dados forem bem construídos. A maior desvantagem reside na possibilidade dos informadores-chave não serem representativos ou definirem as necessidades apenas a partir das suas próprias perspectivas.

Na **abordagem por assembleias**, a informação é recolhida através de reuniões públicas com a presença de toda a comunidade e onde se estimula a discussão sobre tópicos específicos. Como a anterior, esta abordagem é fácil de realizar, além de que

assegura uma larga participação dos interessados. Apesar disso, não há garantia que as necessidades expressas sejam representativas de toda a comunidade e a informação assim recolhida pode ter uma validade restricta.

A **abordagem através de sondagens** é, segundo PENNINGTON, o único processo sistemático de recolha directa de dados. A sua maior vantagem é fornecer informação válida e fiável das necessidades existentes numa dada comunidade, se os instrumentos de recolha de dados forem construídos com rigor. Esta abordagem permite repartir os indivíduos por sub-grupos a partir das variáveis pessoais e identificar as necessidades de cada sub-grupo; permite ainda dar relevo às necessidades dos grupos tradicionalmente esquecidos (os idosos, os analfabetos, etc). Tem, no entanto, a desvantagem de ser mais difícil de conceptualizar e realizar que as anteriores.

BARBIER e LESNE (1986) distinguem três modos de determinação dos objectivos indutores da formação que correspondem a três processos sociais específicos de realização da análise de necessidades no quadro da formação contínua de profissionais. Assim, a determinação de necessidades pode ser decorrente das exigências das organizações, decorrente da expressão das expectativas dos indivíduos e dos grupos e a decorrente da definição de interesses dos grupos sociais nas situações de trabalho. Estes três modelos emergiram da análise de uma centena de práticas, categorizadas a partir das operações que realizavam, do tipo de materiais e instrumentos que seleccionavam, do papel dos diferentes agentes implicados e do resultado da acção. Cada um destes modelos corresponde a diferentes conceitos de necessidade: respectivamente, necessidade como exigência, como expectativa, ou como interesse.

**A determinação de necessidades decorrente das exigências de funcionamento da organização** parte do princípio que o indivíduo deve adaptar-se às necessidades da organização. As necessidades de formação individuais são portanto perspectivadas como objectivas, impondo-se como consequência do nível de desenvolvimento técnico e económico da organização.

Neste sentido, as situações profissionais são portadoras, em si mesmas, de determinadas exigências que correspondem a competências específicas. Por isso, a informação a recolher para a determinação das necessidades de formação incide nessas competências (objectivamente tomadas) e não nas percepções dos indivíduos sobre elas.

Trata-se, portanto, de *"confrontar as competências efectivas dos agentes sociais no seu trabalho e as competências ideias requeridas para um perfeito domínio das situações profissionais"* (BARBIER e LESNE, 1986:41).

Para criar as condições que permitam relacionar as competências efectivas dos indivíduos com as competências requeridas pela organização, são montados dispositivos que, para a sua organização, podem ou não contar com a participação dos interessados. No primeiro caso, a avaliação das necessidades é realizada pelos próprios, quer através de entrevistas com o superior hierárquico, quer através da criação de grupos de trabalho para estudo das situações profissionais. A avaliação realiza-se em termos de lacunas nas competências exigidas pelo funcionamento da organização, ou em termos de potencialidades a desenvolver perante novos objectivos a prosseguir pela organização.

Quando o dispositivo é criado sem a participação dos interessados, a avaliação de necessidades é realizada pelos superiores hierárquicos ou por especialistas. A avaliação é realizada em relação a objectivos previamente definidos, relacionados com as exigências dos serviços, as previsões de desenvolvimento desses serviços, a uma maximização do potencial humano existente ou às possibilidades de promoção dos elementos de determinado serviço. Num segundo momento, esta avaliação é traduzida em termos de conhecimentos a adquirir.

Os instrumentos usados variam muito, quer em relação ao nível de precisão, quer em relação ao nível de formalização.

**O modo de determinação decorrente da expressão de expectativas dos interessados** representa uma abordagem do tipo humanista, centrada nas iniciativas dos indivíduos ou dos grupos. Aqui, a análise de necessidades é um processo que ocorre antes, durante e depois da formação.

Procede-se inicialmente a uma recolha da expressão das aspirações, desejos e expectativas dos indivíduos (individual ou colectiva), criando-se condições propícias para que essa expressão ocorra. Os resultados desta primeira recolha são considerados muito imperfeitos, vagos e limitados pela posição que o indivíduo ocupa nas relações de poder. Para suprimir ou modificar as condicionantes organizacionais e relacionais, BARBIER e LESNE encontraram três tipos de dispositivos:

- se as relações de poder são analisadas como relações indivíduo a indivíduo, a eliminação dos seus efeitos consegue-se pela supressão de elementos repressivos nos discursos;
- se as relações de poder estão implícitas ou escondidas nos discursos, o dispositivo é pensado de modo a permitir a análise no quadro institucional em que as opiniões foram expressas;
- se as relações de poder são consideradas duráveis, o dispositivo assegura que as diferentes forças/grupos possam intervir no quadro da organização, assegurando-lhe, de modo provisório, um determinado poder.

O processo é repetido posteriormente, na etapa da exploração, considerando-se que os dados agora obtidos são mais autênticos que os iniciais, uma vez que se procedeu a desbloqueamentos na expressão dos indivíduos. Esta operação de exploração não constitui apenas uma nova recolha, mas envolve já procedimentos de interpretação dos dados recolhidos. Os dados assim obtidos constituem já expressões contratualizadas de pedidos de formação.

As necessidades expressas pelos indivíduos nem sempre são necessidades de formação. Por vezes, são necessidades relativas à organização do trabalho, às condições materiais e/ou às relações hierárquicas, constituindo um processo de consciencialização da prática profissional. Neste segundo modo de determinação de objectivos, a análise de necessidades é considerada, em si mesma, parte do processo formativo. O formador tem, aqui, um papel importante como *"criador discreto de condições favoráveis à libertação das aspirações (...), agente de adaptação, competente mas distante, que recusa o dirigismo"* (BARBIER e LESNE, 1986:54).

**O modo de determinação de objectivos decorrente da definição de interesses dos grupos sociais** (em situação de trabalho) põe em relação dois tipos de dados: os dados da situação de trabalho e as concepções que os grupos sociais organizados têm sobre os seus interesses e o modo de os defender.

O dispositivo de análise de necessidades tem uma referência directa: as actividades e as organizações (os sindicatos, por exemplo) através dos quais se realiza geralmente a confrontação dos interesses sociais. O processo de análise de necessidades é portanto sempre referido ao conflito social existente para a obtenção de melhores condições de vida e de trabalho. *"De certo modo, é possível dizer que cada força social desenvolve o seu*

*próprio processo de análise de necessidades de formação em função da concepção que faz dos interesses a longo prazo e confronta o resultado com as outras forças em presença, constituindo o jogo das relações de força um dado essencial para o resultado final." (BARBIER e LESNE, 1986:64)*

O dispositivo de análise de necessidades estabelece-se, por isso, entre as organizações de defesa dos interesses dum grupo social e as estruturas de negociação. Este dispositivo recorre ao trabalho em grupo como instrumento privilegiado da análise de necessidades, de modo a evitar a individualização precoce dos problemas. O formador tem aqui um papel de apoio técnico, não sendo considerado um especialista nem no sentido técnico do primeiro modelo apresentado, nem no sentido analítico do segundo modelo, mas apenas alguém que tem experiência deste tipo de situações.

Inicialmente é realizada uma análise da situação de trabalho, determinando os elementos susceptíveis de produzir objectivos indutores da formação. Analisam-se o conteúdos das tarefas e o seu lugar no processo produtivo, bem como as condições de trabalho, as perspectivas de emprego, de promoção e de conversão dentro e fora da organização. Confrontam-se depois as posições dos grupos sociais organizados, os seus interesses gerais e as modalidades que defendem, encetando-se um processo de negociação de duração mais ou menos longa. Numa terceira etapa, elaboram-se projectos concretos de acção, individuais e colectivos, tendo em em conta a análise das situações de trabalho e o resultado da confrontação das concepções dos grupos sociais.

Os objectivos da formação assim obtidos são relativos, portanto, quer aos projectos concretos de acção individual e colectiva (comportando necessariamente uma componente de formação), quer às condições de realização desses projectos (condições de desenvolvimento das actividades de formação).

Estes modos de determinação dos objectivos da formação decorrem da categorização das formas de funcionamento das práticas, mas resultam apenas em quadros de análise, não constituindo um guia para a acção (BARBIER e LESNE, 1986). Segundo os Autores, estes modelos são complementares e não se excluem mutuamente, pelo que os planos de formação deveriam ter por base os dados obtidos a estes três níveis. LANG afirma, pelo contrário, que estes três tipos de práticas de análise de necessidades de formação "*não são forçosamente compatíveis em simultâneo*" (1987:45), uma vez que os

objectivos produzidos por cada grupo de actores não são coincidentes, pelo menos no plano temporal.

Em síntese, das tipologias apresentadas, conclui-se que:

- apesar de largamente criticado, **o modelo das discrepâncias tem sido o mais utilizado na análise de necessidades de sistemas educativos, currículos, programas e mesmo planificações da intervenção pedagógica na sala de aula** (cf. KAUFMAN, 1973; STUFFLEBEAM et al, 1985; McKILLIP, 1987; ZABALZA, 1994).
- os modelos de análise de necessidades de formação profissional contínua definem-se essencialmente a partir das fontes de recolha de dados (PENNINGTON, 1985) e/ou actores implicados na sua realização (BARBIER e LESNE, 1986). Todos apresentam vantagens e desvantagens (PENNINGTON, 1985) e, de algum modo, todos são incompletos, na medida em que partem do ponto de vista de um único tipo de fonte (LANG, 1987), apesar de alguns autores (BARBIER e LESNE, 1986) defenderem que os modos de determinação de objectivos de formação **podem e devem ser complementares**.

Focaremos, em seguida, a análise de necessidades num caso específico da Educação e, dentro desta, da Formação Profissional Contínua - a Formação Contínua de Professores.

## 2. ANÁLISE DE NECESSIDADES NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

### 2.1. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: ABORDAGEM GERAL

Entende-se por formação contínua de professores o conjunto de actividades formativas<sup>15</sup> em que participam os professores depois da sua formação inicial, actividades que visam o desenvolvimento profissional dos professores ao nível das atitudes, capacidades e conhecimentos, tendo como finalidade última a melhoria da qualidade do ensino (ERAUT, 1985; MONTERO, 1987; HOLLY, 1989).

Esta definição, tão abrangente quanto aparentemente consensual, cobre, no entanto, um variado conjunto de perspectivas, preocupações, objectivos específicos e modalidades de formação.

Os próprios termos pelos quais a formação contínua de professores tem sido designada ou definida mostram as diferentes concepções que encerram: aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, formação para a inovação, desenvolvimento profissional, desenvolvimento organizacional<sup>16</sup>. Todos estes termos aparecem actualmente nas diversas áreas de investigação e práticas de intervenção que focam as actividades formativas dos professores em exercício - como afirma GARCIA, "*a formação de professores não é um conceito unívoco*" (1992:54). Os diferentes enfoques e discursos no campo da formação de professores "*fazem parte integrante das tensões geradas pelas práticas institucionais e pelos processos de modernização. As incertezas e ambiguidades económicas, políticas e culturais traduzem-se nos discursos sobre formação de professores.*" (POPKEWITZ e PEREYRA, 1992:27).

<sup>15</sup> A definição de formação contínua de professores inclui um leque de actividades de cariz muito diverso quanto às dimensões, modalidades, localização, duração e relação entre os intervenientes. HOWEY e JOYCE (1978; cit. in: ERAUT, 1985) agruparam estas actividades em cinco categorias: actividades incluídas na prática pedagógica quotidiana; actividades relacionadas com a prática pedagógica, mas dela distanciada; actividades de desenvolvimento profissional geral, que não decorrem de necessidades específicas, como as anteriores; actividades organizadas exteriormente para preparar para novas funções ou obter créditos; e actividades pessoais que, facilitando o desenvolvimento do professor, podem ou não estar relacionadas com a prática pedagógica.

<sup>16</sup> Na literatura anglo-saxónica, o espectro terminológico ainda parece mais amplo: "in-service training, in-service development, in-service curriculum innovation, organizational renewal, staff development, personnel education, continuing teacher education, professional development" (NEIL, 1986:58).

Paralelamente, nos anos 80, em diversos países ocidentais, a formação surge como o elemento chave (a "*clef de voute*", a que se referia MIALARET, 1981) da educação e preocupação maior dos sistemas educativos (POPKEPWITZ e PEREYRA, 1992; GARCIA, 1992). Em Portugal, "*a década de 90 será marcada pelo signo da formação contínua de professores, uma vez que os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estão em vias de resolução*" (NÓVOA, 1992:22).

Esta progressiva importância da formação contínua deve-se a um conjunto de razões, entre as quais destacamos: a tentativa de diminuir a distância entre as responsabilidades actuais dos professores e a sua competência para as assumir, dando especial atenção ao seu desenvolvimento pessoal e profissional; a necessidade de melhorar os resultados do ensino e do sistema educativo, mediante a melhoria do trabalho do professor; a necessidade de adaptação dos professores às revisões dos conteúdos e das estratégias de ensino que as mudanças tecnológicas, sociais e económicas exigem; a insatisfação em relação à formação inicial recebida; e a redução do número de professores necessários ao sistema, devido à baixa da taxa de natalidade nos países ocidentais, o que exige a criação de mecanismos dinâmicos de renovação interna na profissão docente (ERAUT, 1985; MONTERO, 1987).

Por isso, como faz notar FULLEN, "*actualmente a formação de professores tem a honra de ser simultaneamente o problema mais grave e a melhor solução na educação*" (1993, cit. in: ESCUDERO e BOTIA, 1994).

As actividades de formação contínua, qualquer que seja o seu grau de estruturação e a sua duração, têm subjacente um modelo de professor, uma perspectiva de educação e ensino, uma concepção de formação.

ERAUT (1985) define quatro paradigmas básicos na formação contínua de professores: **o paradigma da compensação de deficiências, o paradigma do desenvolvimento; o paradigma da mudança; o paradigma da resolução de problemas.** Em relação à finalidade da formação, os paradigmas propostos por ERAUT (1985) podem ser agrupados em dois objectivos: os que visam a melhoria do processo educativo (compensação de deficiências e resolução de problemas) e os que visam a reorientação desse processo e dos seus intervenientes (desenvolvimento e mudança). Em relação às características da formação podem ser agrupados em dois tipos: os que

apresentam um carácter extrínseco ao professor (compensação de deficiências e mudança) e os que têm um carácter intrínseco (desenvolvimento e resolução de problemas).

Estas abordagens, específicas da formação contínua, têm alguma correspondência, nas suas grandes linhas, aos modelos mais gerais de formação de professores propostos, entre outros, por FERRY (1983) e ZEICHNER (1983).

Procuraremos, em seguida, abordar a formação contínua de professores a partir destes 4 paradigmas, inserindo em cada um deles não apenas a definição de ERAUT, mas também as perspectivas de outros Autores, mais recentes, que se debruçaram sobre as questões principais de cada um desses paradigmas.

a) Sob o prisma da **compensação de deficiências (ou do défice)**, a formação contínua constitui uma forma de preencher as lacunas da formação inicial, permitindo fornecer aos professores conhecimentos mais actualizados (quer a nível das Ciências da Educação, quer a nível das áreas disciplinares) e desenvolver novas aptidões e atitudes (relacionais, didácticas, metodológicas).<sup>17</sup>

No entanto, segundo a maior parte dos autores consultados, esta perspectiva da formação contínua é considerada ineficaz, inadequada ou ultrapassada.

Definir formação contínua como remediação da formação inicial diminui, segundo NEIL (1989), a extensão e o alcance das práticas formativas, que se limitam a ser um conjunto de receitas a curto prazo. A formação, não tendo em conta os objectivos profissionais a longo prazo e o desenvolvimento contínuo do indivíduo, promove, nos professores, o isolamento e a cultura do eu. O modelo do défice impele o professor para um desenvolvimento pessoal que só incidentalmente se alia ao desenvolvimento profissional. Pelo contrário, a ideia de aprendizagem ao longo da vida, quando aplicada à formação de professores, encoraja-os a redefinir competências e responsabilidades num quadro profissional a longo prazo.

Esta perspectiva de formação ocorre sobretudo nos países europeus, onde a educação e formação de professores é centralizada, pública e de âmbito nacional. A

---

<sup>17</sup> Este paradigma, específico da formação contínua, pode ser relacionado com outros modelos mais genéricos de formação de professores: o **modelo centrado nas aquisições** proposto por FERRY (1983) ou o **paradigma behaviorista** sugerido por ZEICHNER (1983). Em qualquer destes modelos é notória uma preocupação com a eficácia, expressa em termos de competências ou de desempenhos, pressupondo planos de formação definidos de forma progressiva, com paragens e controlos em cada etapa.

formação tende a surgir, aqui, como processo de remediação face às metas dos sistema educativo, ignorando as necessidades de desenvolvimento profissional dos docentes (NEIL, 1989).

Este tipo de formação corresponde, na maior parte dos casos, àquilo a que DEMAILLY (1992) chama a forma escolar. Nela, a legitimação provém duma fonte de poder (na maior parte dos casos, o Estado), que pode ou não delegar as suas funções numa instituição autónoma e a participação dos formandos não é, na maior parte das vezes, voluntária - o que, segundo DEMAILLY, conduz a uma relação pedagógica escolarizada. O formador, regra geral, não é directamente responsável pelos conteúdos abordados ou pelas posições teóricas assumidas (uma vez que o plano geral da formação é definido prévia e exteriormente), mas apenas pelo processo pedagógico propriamente dito.

Também HOLLY (1989) afirma que o modelo do défice parte do princípio que melhorar individualmente cada professor (por exemplo, saber definir melhor objectivos comportamentais) pode levar à melhoria das escolas e da aprendizagem das crianças mas, ao centrar no indivíduo toda a possibilidade de melhoria, negligencia-se a potencialidade formativa do grupo de professores e reforça-se o isolamento profissional.

ERAUT (1985), embora demonstre o perigo de organizar toda a formação contínua sob este prisma, sugere, no entanto, que o modelo do défice é necessário nos casos específicos em que o ensino aparece como inaceitavelmente pobre - de contrário, os alunos ficarão em desvantagem e a imagem dos professores desvalorizada. Segundo este Autor, algumas escolas, ocasionalmente, podem ser consideradas "em risco" e necessitar de um tipo de formação que supra as lacunas nas competências dos seus professores mas, trata-se de um fenómeno temporário e restrito. Apesar disso, o Autor sugere que a manutenção deste paradigma na formação se deve, em grande parte, aos interesses das administrações dos sistemas educativos e das escolas, bem como das instituições de ensino superior, que assim continuariam a garantir pertencer-lhes a definição do conceito do "bom ensino" (McLAUGHLIN e MARSH 1978; cit. in: ERAUT, 1985).

Actualmente, embora muitas das acções de formação levadas a efeito ainda decorram sob o signo do défice, desenvolveu-se a perspectiva da noção de formação contínua como processo continuado de desenvolvimento profissional, e não apenas como modo de resolver as deficiências da formação inicial ou a sua desactualização.

b) Sob o prisma do desenvolvimento profissional, a formação contínua é entendida como um processo de educação permanente, continuação natural da primeira etapa, a formação inicial. Ao contrário da perspectiva anterior, não visa colmatar deficiências ou desactualizações na formação inicial, mas promover o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, encontrando-se associada quer à noção de crescimento e mudança ao longo da vida, quer à noção de profissionalismo docente, nos vários níveis em que a profissão se desenrola. Requer assim uma análise do professor enquanto pessoa e do papel do professor na sociedade actual.

Neste sentido, a fonte do conhecimento não reside nos especialistas, mas na própria experiência docente e reflexão sobre ela.<sup>18</sup> A ênfase não é dada aos resultados, mas à qualidade das experiências que ocorrem no próprio processo de formação, e os conteúdos dos programas são definidos, em larga medida, a partir das preocupações e necessidades dos indivíduos (ERAUT, 1985). MACLURE (1989; cit. in: WILSON e EASEN, 1995) sublinha a necessidade de tornar o sistema de formação contínua mais flexível, para se poder ajustar às necessidades individuais biográficas de cada professor.

Enquanto pessoas, os indivíduos têm valores, atitudes, crenças e conhecimentos próprios, seja qual for o papel profissional que desempenhem. Para a sala de aula, a escola e o sistema educativo, o professor traz uma pessoa com uma história de vida única, características psicológicas próprias e perspectivas culturais e sociais que influenciam o ensino e a aprendizagem. Mas, apesar de sujeitos às mesmas características do desenvolvimento adulto que os outros profissionais, os professores apresentam aspectos diferentes, decorrentes das condições específicas do acto de educar e ensinar (BLACKMAN, 1989).

Por outro lado, qualquer perspectiva sobre o desenvolvimento profissional é o produto directo da concepção sobre a função do professor. Assim, podemos entender o desenvolvimento profissional a partir da concepção do professor como artesão, técnico, funcionário ou educador; como trabalhador isolado, como elemento de uma escola ou como membro de uma classe. (BLACKMAN, 1989). BERNIER e McCLELLAND (1989) mostram a diferença entre um técnico que implementa um programa de actividades

<sup>18</sup> O modelo de formação centrado no processo, tal como FERRY (1983) o define e o paradigma personalista proposto por ZEICHNER (1983) apresentam semelhanças com esta abordagem

e um educador que utiliza e interpreta orientações oficiais de acordo com as necessidades dos alunos e a realidade da escola é extremamente significativa para a definição do conceito de desenvolvimento profissional do professor.

Recentemente, um significativo número de estudos sobre formação contínua na perspectiva do desenvolvimento profissional docente tem abordado as teorias dos ciclos/fases da carreira do professor, dos ciclos/idades de vida dos adultos e ainda os ciclos/fases do desenvolvimento cognitivo do professor.

A maior parte dos Autores que se debruçou sobre este assunto distingue ciclos (ou fases) na carreira docente, que se relacionam com as experiências pelas quais os professores passam, ao nível de:

- capacidades, conhecimentos e comportamentos profissionais (métodos de ensino, estratégias de disciplinação, desenvolvimento curricular, etc);
- atitudes e perspectivas (imagem do ensino, confiança e maturidade profissional, preocupações, valores, crenças, satisfações);
- acontecimentos profissionais (mudanças no nível escolar que se ensina, mudanças na escola, aumento de responsabilidades, entrada em projectos, idade da reforma, etc) (BURDEN e WALLACE, 1983).

A primeira abordagem neste sentido foi desenvolvida por FULLER, nos E.U.A., em 1969 (cit in: BURDEN e WALLACE, 1983). Parte do conceito de preocupações<sup>19</sup> do professor e sugere três fases de desenvolvimento profissional do professor: no primeiro, o professor preocupa-se essencialmente consigo próprio, no segundo consigo enquanto professor e no terceiro com os alunos. Mais tarde, FULLER e BROWN (1975, cit.in: BURDEN, 1983; ERAUT, 1985) procederam à revisão desta primeira abordagem e propuseram 3 estádios:

| Fases                | Características                                                                                                                                                                                         |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>sobrevivência</b> | Preocupações consigo próprios: afirmação como professor, contacto com os alunos, opinião dos alunos e colegas sobre si                                                                                  |
| <b>mestria</b>       | Preocupações com a situação de ensino: encontrar resposta adequada para as situações pedagógicas, como o número e diversidade dos alunos, a falta de condições e material; a falta de tempo             |
| <b>estabilidade</b>  | Preocupações com os alunos: procura da melhor resposta para os interesses e necessidades dos alunos a nível curricular, social e familiar, estabilidade nas rotinas de trabalho e resistencia à mudança |

<sup>19</sup> O termo preocupações, no modelo C.B.A.M. (Concerns-Based Adoption Model) refere-se a percepções, sentimentos e motivações dos professores (VANDENBERGHEN, 1986)

Em 1970, UNRUH e TURNER (cit. in: BURDEN e WALLACE, 1983) identificaram três períodos semelhantes na carreira do professor: período inicial do ensino; construção da segurança; maturidade.

KATZ (1972, cit. in: BURDEN e WALLACE, 1983) descreve um quadro semelhante em relação ao desenvolvimento profissional em educadoras de infância, fazendo corresponder o estágio da sobrevivência ao 1º ano de ensino, subdividindo o estágio da mestria em 2 (consolidação e renovação) que corresponderiam ao período do 2º ao 5º anos de ensino; e situando o estágio da estabilidade (a que chama maturidade) a partir do 5º ano.

Em 1974, em Inglaterra, McDONALD e WALKER (cit. in: BURDEN e WALLACE, 1983) identificaram quatro estádios do desenvolvimento profissional que, no geral parecem apresentar características semelhantes aos de FULLER: o primeiro estágio é o de transição e corresponde ao da sobrevivência; o segundo (exploração) e o terceiro (experimentação) apresentam as características do estágio da mestria; o quarto estágio (a que chamam profissionalismo), corresponde ao da estabilidade (FULLER) da maturidade (KATZ).

Em 1983, BURDEN e WALLACE definiram três fases na parte inicial da carreira dos professores que correspondem em grande parte às características apontadas por FULLER e BROWN para cada uma das suas fases: o 1º ano corresponde à fase da sobrevivência, do 2º ao 4º ano vive-se a fase do ajustamento e a partir do 5º ano entra-se na fase da maturidade.

Em 1989, em França, HUBERMAN distinguiu cinco fases na vida dos professores, mas traça um quadro conceptualmente mais complexo, com caminhos divergentes nas últimas fases.

| Anos de experiência docente | Fases da carreira    | Características                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1-3                         | <b>Exploração</b>    | Mecanismos de sobrevivência e, em simultâneo, processos de descoberta. Existe um estado de choque inicial que se relaciona com a discrepância entre o que se imaginou/desejou e o real (dificuldade em dar resposta às necessidades dos alunos, tentativa e erro na organização do ensino, etc); este estado vai sendo ultrapassado através da descoberta de modos de proceder, desejo de experimentar, satisfação em assumir responsabilidades |
| 4-6                         | <b>Estabilização</b> | Tomada de responsabilidades, domínio da gestão do grupo e do ensino, confiança em si mesmo como professor, consciência de ter encontrado um estilo próprio.                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

|       |                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7-25  | <b>Diversificação</b>  | A partir da fase anterior os percursos tomam-se divergentes. Alguns professores inovam e experimentam novas estratégias de ensino e avaliação, empenham-se em processos de mudança a nível da escola e adoptam novas responsabilidades (experimentação). Outros entram em situação de crise, quer pela rotina do quotidiano, quer depois de terem entrado em experiências inovadoras (contestação). Muitos professores passam, pois, pelos dois estádios: da experimentação à contestação. |
| 25-35 | <b>Conservadorismo</b> | O nível de empenhamento baixa à medida que aumenta a confiança e o distanciamento afectivo em relação aos alunos (serenidade). Aparecem, em alguns professores, queixas em relação à política da educação, aos professores mais novos e à imagem da classe docente.                                                                                                                                                                                                                        |
| 35-40 | <b>Desinvestimento</b> | Predominam os interesses exteriores à escola e o professor dá mais tempo a si próprio. Corresponde a uma contracção na evolução da carreira. O desinvestimento pode ser sereno ou amargo, conforme na fase anterior tenham predominado os aspectos de serenidade ou os aspectos de conservadorismo e queixas. O professor prepara a passagem de testemunho.                                                                                                                                |

Segundo HUBERMAN (1989), existiriam, assim 3 possíveis percursos nas carreiras dos professores, definidos a partir da terceira fase: um primeiro, mais harmonioso, que segue os ciclos diversificação>serenidade>desinvestimento sereno; dois outros, mais problemáticos que seguem ou o ciclo contestação>desinvestimento amargo, ou o ciclo contestação>conservadorismos>desinvestimento amargo. O Autor afirma que *"o facto de se sentir satisfeito ou desencantado no fim da carreira não é determinado no início da carreira, embora nessa altura, o "à vontade" pedagógico seja um bom sinal."* (1989:15)

Dos estudos realizados entre nós, salientamos o de GONÇALVES (1990) que se debruça sobre os ciclos da carreira dos professores do ensino primário. O Autor encontra 4 ciclos de carreira:

| Idades   | Fases        | Características                                                                                              |                                                            |
|----------|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| 1 - 3/5  | Início       | Choque com o real: condições de trabalho difíceis; problema das colocações, percepção de não estar preparada |                                                            |
| 5 - 7/10 | Estabilidade | Confiança em si mesmo; adequada gestão do processo educativo; gosto pelo ensino                              |                                                            |
| 8 - 15   | Divergência  | positiva                                                                                                     | Investimento, valorização profissional                     |
|          |              | negativa                                                                                                     | Cansaço, acumulação de dificuldades pessoais e profission. |
| + 15     | Serenidade   | positiva                                                                                                     | Afirmção pessoal, renovação do interesse pela prática doc. |
|          |              | negativa                                                                                                     | Desencanto, saturação, desinvestimento profissional        |

A maior diferença em relação aos resultados obtidos pelos Autores anteriores relaciona-se com o 25 de Abril e as consequências que esse acontecimento exterior vai ter nas carreiras das professoras já em serviço na altura (de modo marcante nos professores que, em 1990, tinham, entre 21 e 30 anos de serviço, e de forma moderada nos professores que, nessa data, tinham entre 31 a 40 anos de experiência).

Em síntese, os resultados dos estudos indicam que as mudanças que ocorrem na carreira do professor seguem um padrão de desenvolvimento regular. As diferenças entre os estudos dizem respeito sobretudo ao facto de alguns se debruçarem apenas sobre os primeiros anos de ensino, enquanto outros analisam o percurso dos professores até ao período da reforma. A importância dos ciclos de carreira para o desenho e implementação da formação contínua é focada por muitos dos autores atrás referidos. No entanto, MERTENS e YARGER (1982; cit. in: NEIL, 1986) chamam a atenção para o facto dos professores, num estadio de maturidade, poderem ter necessidades ao nível do estadio da sobrevivência em aspectos específicos e, neste sentido, os estadios não deverem ser vistos como mutuamente exclusivos. FEIMAN e FLODEN (cit. in: NEIL, 1986) assinalam, por seu lado, que a informação sobre os estadios de desenvolvimento na carreira do professor constitui apenas outro parâmetro de estudo e melhoramento da prática, não devendo ser tomada como panacea para a formação contínua.

LAMBERT (1976; cit. in: NEIL, 1986) define três tipos de actividades de formação contínua que correspondem às necessidades dos professores nas três principais fases do seu desenvolvimento: cursos curtos e direccionados com precisão, durante a primeira fase; cursos cada vez mais demorados e abrangentes, na segunda e terceiras fases.

BURDEN e WALLACE (1983), por sua vez, definem três tipos de estratégias de formação contínua, de acordo com as fases anteriormente descritas: na fase da sobrevivência, os professores precisam de apoio ao nível dos "skills" técnicos e beneficiam de programas de formação contínua estruturados e directivos, com informação e aplicações práticas; na fase de ajustamento, procuram informação que ajude a diversificar as formas de ensino e preferem uma abordagem colaborativa nas actividades de formação contínua; na fase de maturidade, o trabalho em equipa e os programas de formação não directivos correspondem melhor às suas preocupações complexas e multifacetadas

Já as teorias da idade/ciclos de vida adulta descrevem transições e adaptações aos acontecimentos pessoais e profissionais, no decorrer da vida, considerando maturidade e adaptação bem sucedida às expectativas sociais, através de ciclos de vida (OJA, 1989).

Nesta perspectiva, SIKES (1985) apresenta cinco ciclos de vida<sup>20</sup> no desenvolvimento pessoal e profissional do professor, tomando como referência a idade cronológica:

| Ciclos de Vida | Características pessoais e profissionais                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 21-28          | Grande parte dos professores ainda não sabem se vão ou não ficar no ensino; o choque com a realidade produz-se sobretudo a nível da disciplinação dos alunos; incidentes críticos mal resolvidos; evolução por tentativa e erro; confiança apenas ao nível da área de conhecimentos; socialização progressiva. |
| 28-33          | Crescente responsabilização e estabilidade; diversificação e inovação do ensino; interesse por adquirir conhecimentos pedagógicos; necessidades de promoção                                                                                                                                                    |
| 30-40          | Estabilização; em alguns professores surgem sintomas de mal estar, noutros surge o interesse pela organização e gestão da escola; mudança nas relações com os alunos, tendendo a tornar-se do tipo maternal.                                                                                                   |
| 40-50/55       | A adaptação à meia-idade pode tornar-se traumática para alguns professores; adopção definitiva de uma atitude parental com os alunos; alguns professores tornam-se conservadores e defensores da tradição                                                                                                      |
| +50/55         | Preparação da reforma; decréscimo de empenhamento na profissão; a imagem de avô substitui a de pai.                                                                                                                                                                                                            |

Por outro lado, para OJA (1989), a compreensão do tipo de envolvimento que os professores têm, individualmente, nas actividades de formação contínua passa pelo conhecimento dos estádios de desenvolvimento cognitivo em que se encontram. Assim, a idade, período da vida e anos de experiência docente podem explicar as questões relacionadas com a vida e a carreira do professor, e as razões pelas quais ele participa em determinado tipo de projectos e actividades de formação contínua, mas não explicam como é que o professor participa num dado programa de formação. Os desempenhos, pensamentos, modo de resolução de problemas e comportamento em grupo são baseados nos estádios de desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, *"os formadores podem usar o conhecimento das necessidades desenvolvimentais dos professores para identificar as relações entre as características dos estádios do adulto e as implicações em cada um*

<sup>20</sup> A partir do trabalho com professores do Ensino secundário.

*desses estadios para promover o desenvolvimento e aprendizagem do adulto, nas actividades de formação" OJA, 1989:149)*

No entanto, segundo alguns Autores, nem toda a formação pode ser pensada apenas em função do desenvolvimento profissional dos professores.

c) Sob a perspectiva da mudança (terceiro paradigma da tipologia de ERAUT, 1985), a formação contínua é encarada como um dos factores necessários para a readaptação ou antecipação do sistema educativo às mudanças sociais e das escolas às mudanças da comunidade local. Estas mudanças nem sempre são desejadas, reconhecidas e compreendidas pelos professores, na situação presente, mas tornar-se-ão necessárias para corresponder às necessidades e interesses dos alunos, a médio termo. O pressuposto deste paradigma é que, de tempos a tempos, qualquer sistema educativo deve ser revisto, de acordo com a evolução técnica, económica e cultural da sociedade. Esta abordagem surge, por isso, directamente associada aos processos de reforma do sistema educativo que, nos anos 60 e 70, se desenvolveram em quase todos os países ocidentais.

Assim, se algumas das mudanças no sistema educativo de cada país podem ser compreendidas no paradigma do défice, outras correspondem realmente a processos de inovação na política educativa, de acordo a evolução cultural, ética, política, social e científica da sociedade, correspondendo, por isso ao paradigma da mudança - por exemplo, a educação multicultural e a integração de crianças com necessidades educativas especiais. (ERAUT, 1985).

Este tipo de formação orientada para mudanças decididas centralmente tende a surgir, na expressão de ERAUT, "por vagas", isto é, ocorre com muita insistência em determinada altura e desaparece em pouco tempo. Por isso, se for levado a efeito de modo descontextualizado e pontual, desloca-se facilmente do paradigma da mudança para o do défice. Para tal contribui, ainda, a descoordenação existente actualmente ao nível da organização da formação<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Na maior parte dos países ocidentais, existem actualmente organizações muito diversificadas de formação contínua, a nível nacional, regional e local: as escolas e associações de escolas; as associações de professores e os sindicatos; as instituições de ensino superior; organizações autónomas financiadas pelo governo que funcionam como centros de investigação, centros de formação ou centros de projectos; organizações internacionais; a administração central; grupos de interesses; professores individuais (ERAUT, 1985).

A formação de professores para a inovação está intimamente ligada ao modo de difusão dessa inovação, o que depende dos modelos de inovação adotados. No modelo **Research, Development, Difusion (R.D.D.)**, os professores participam apenas na fase de difusão, para a qual existe uma formação contínua específica e prévia. (HUBERMAN, 1973; RÜLCKER, 1985) No modelo de **Interação Social** as mudanças/inovações devem ser realizadas nas escolas ou em colaboração com elas, a partir dos problemas concretos de ensino/aprendizagem (HUBERMAN, 1973; RÜLCKER, 1985), e a formação ocorrerá, por isso, em simultâneo com o desenvolvimento da inovação.

Outros Autores retomaram a classificação apresentada por SHÖN, em 1971, para os modelos de difusão das inovações e conjugaram-nos com os modos de organização da formação contínua de professores (WHITEHEAD, 1980; MONTERO, 1987). Nesta perspectiva, as actividades de formação contínua organizam-se num de três grandes modelos: o modelo **centro-periferia**<sup>22</sup>, o modelo **periferia-periferia**, e o modelo **periferia-centro**. No primeiro, as inovações difundem-se a partir da administração central, dando origem, em muitos casos, a processos de resistência à mudança (CANÁRIO, 1989, CORREIA, 1989); no segundo, têm-se em conta os problemas e preocupações da implementação das inovações pelos professores, nos contextos de trabalho. O modelo **centro-periferia** foi o mais usado até aos anos 80, altura em que emerge o modelo **periferia-periferia**. Mas a dificuldade na operacionalização deste último e a ineficácia prática do primeiro, levam, segundo MONTERO (1987) expectativas em relação ao terceiro, o modelo **periferia-centro**, que permitirá estabelecer pontos de convergência entre a capacidade de decisão e gestão de recursos da administração e as preocupações reais dos professores e das escolas na implementação de inovações, prevendo a criação de uma rede de relações aos vários níveis do sistema. No mesmo sentido se pronuncia CANÁRIO (1990).

Assim, do modelo de formação contínua ligado à difusão das inovações centralmente difundidas, passa-se hoje para organizações mais flexíveis da formação, dando prioridade às inovações instituintes (CORREIA, 1989) e às percepções que os professores têm das mudanças a introduzir.

---

<sup>22</sup> Que parece corresponder, em termos gerais ao modelo R.D.D. - Research, Development, Difusion.

Ao estudar os processos de mudança nas escolas, LEITHWOOD e FULLAN (1983; cit. in VANDERBEGHEN, 1986) constataram que as crenças e preocupações dos professores estavam subjacentes a qualquer posicionamento face a essa mudança. A principal preocupação do professor, perante qualquer proposta de inovação, parece relacionar-se com as consequências dessa inovação na prática pedagógica (DOYLE e PONDER, 1978; cit. in: VANDERBEGHEN, 1986). FULLAN (1982, cit. in VANDERBEGHEN, 1986) sugere que os professores avaliam as propostas de mudança a partir de três critérios: congruência (a inovação proposta responderá a uma necessidade?); instrumentalidade (a inovação proposta mostra claramente o que o professor deve fazer?); e custos (como é que a inovação irá afectar o professor?). Resultados muito semelhantes são relatados por HUBERMAN e MILES (1982, cit. in: VANDERBEGHEN, 1986)

HUBERMAN (1973) apresenta um esquema do progressivo empenhamento dos professores nas inovações, que começa com um ligeiro empenho que se transforma em empenho moderado (procura de informações) e se transforma em grande empenho (revelado primeiro pela experimentação activa e depois pelos esforços para implementar realmente a inovação). A partir dessa fase o empenho decresce (a inovação é assimilada progressivamente como rotina), até que, finalmente a inovação se torna um comportamento automático.

HALL e LOUCKS (1978; cit. in: VANDENBERGEN, 1986) consideram que a mudança é um processo pessoal e constitui um continuum diferenciado, dado que os indivíduos nela implicados passam por diversas fases na percepção dessa inovação. Segundo ERAUT (1985), HALL e LOUCKS procederam a uma subtil transformação do conceito de preocupações surgido sob o paradigma do desenvolvimento (cf. FULLER e BROWN, 1975) para o paradigma da mudança. Usaram o esquema das fases de preocupações do professor desenvolvido no modelo C.B.A.M. (Concerns-Based Adoption Model), e aplicaram-no ao estudo das preocupações dos professores face à implementação de inovações educativas.

Segundo HALL e LOUCKS (1978, cit. in: VANDENBERGHEN, 1986) as preocupações dos professores, no entanto, raramente se situam numa única fase. Os resultados dos estudos mostram que, no princípio de uma inovação as preocupações são mais intensas nos primeiros níveis/fases e, à medida que se implementa a inovação,

acentuam-se as preocupações das fases seguintes, esbatendo-se as dos níveis anteriores. Com o desenrolar da inovação, intensificam-se as preocupações dos três últimos níveis. Em síntese, as fases propostas por HALL e LOUCKS são as seguintes:

| Fases |                       | Características                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0     | Consciencialização    | O professor não se preocupa com a inovação e não procura participar nela.                                                                                                                                                                                                       |
| 1     | Informação            | O professor preocupa-se com a inovação e procura saber alguns dos seus aspectos concretos, tais como as suas características gerais, efeitos, modos de aplicação. O enfoque é dado à inovação propriamente dita e não ao seu papel nela.                                        |
| 2     | Implicação individual | O professor preocupa-se com as exigências que lhe são colocadas pela inovação, com a sua capacidade para as resolver e com o seu papel no processo.                                                                                                                             |
| 3     | Gestão                | O professor preocupa-se com os processos e tarefas que a implementação envolve e com uma utilização eficaz dos recursos, da informação e do tempo.                                                                                                                              |
| 4     | Consequências         | O professor preocupa-se com o impacto da inovação nos alunos, a avaliação dos resultados e as mudanças necessárias para aumentar esses resultados.                                                                                                                              |
| 5     | Colaboração           | O professor preocupa-se essencialmente com a coordenação e colaboração com os outros, com vista à utilização da inovação                                                                                                                                                        |
| 6     | Revisão               | O professor preocupa-se com as vantagens gerais da inovação, nomeadamente a possibilidade de realizar mudanças em extensão ou aprofundar as soluções experimentadas. Nesta fase, o professor tem ideias precisas e pessoais sobre as formas de inovação existentes ou propostas |

Em termos gerais, estas fases não diferem consideravelmente das apresentadas por HUBERMAN (1973), anteriormente referidas. Na Bélgica, VANDENBERGHEN (1986) constatou resultados semelhantes. No entanto, LONG e CONSTABLE (1991) afirmam que, no contexto de um projecto da Leeds University, Children's Learning in Science, se notam algumas diferenças, sendo as fases 3 e 4 percorridas mais rapidamente e a fase de colaboração mais desenvolvida. Segundo os Autores, isto deve-se, em parte, ao facto de a adopção da inovação pelos professores ser totalmente voluntária, ao uso de uma abordagem construtivista no processo de formação e ao interesse dos colegas pelas inovações; mas deve-se sobretudo, ao facto de o projecto de formação para a inovação naquela área se organizar a partir das necessidades de formação percebidas.

A análise desses resultados sugere que a formação de professores deve ser apreendida como fazendo parte de um processo a longo termo e personalizado (ERAUT,

1985), que as necessidades e preocupações dos professores face à inovação devem ser antecipadas e contribuir para a organização da formação (HALL e LOUCKS, 1978, VANDENBERGHEN, 1986, LONG e CONSTABLE, 1991) e que a implementação da inovação corresponde a um processo de re-socialização (FULLAN, 1986, cit. IN: LONG e CONSTABLE, 1991).

As fases de preocupações manifestadas pelos professores perante a inovação fornecem-nos por isso, segundo estes Autores, guiões para o planeamento da formação contínua que visa apoiar e promover a mudança educativa.

d) Sob a perspectiva da **resolução de problemas** (último paradigma que ERAUT apresenta), a formação contínua consiste, essencialmente, na resposta a problemas concretos em contextos específicos: o seu ponto de partida é, portanto, a identificação e análise dos problemas que surgem, inevitavelmente, nas escolas, devido à complexidade do processo educativo e à mudança das circunstâncias em que este se processa. Como ficou sugerido nos dois pontos anteriores, o desenvolvimento profissional individual dos professores e a sua participação efectiva na inovação do sistema educativo passa, actualmente, pela formação contínua centrada na escola.

Perfeitamente identificável na literatura sobre formação contínua, esta perspectiva corresponde a concepções e práticas desenvolvidas sobretudo a partir dos anos 70 e constituiu a reacção à ineficácia das actividades de formação tradicionais. Partindo do princípio que a emergência de problemas é uma constante em cada escola e em cada sala de aula, e que o diagnóstico desses problemas resulta melhor se for realizado pelos próprios professores, no contexto específico em que ocorre, propõe que as actividades de formação contínua sejam orientadas para a compreensão e solução desses problemas (ESTEVES, 1991). Como afirma ERAUT, as pessoas mais indicadas para diagnosticar estes problemas são os professores, porque são os que mais directamente conhecem o contexto e, por isso, as actividades de formação contínua devem ser desenvolvidas em estreita articulação com o estudo e resolução desses problemas<sup>23</sup>. Assim, *"a noção de que a escola pode funcionar como um centro cooperativo para o desenvolvimento curricular*

<sup>23</sup> Esta abordagem pode ser relacionada com o modelo de formação centrado na análise, proposto por FERRY (1983), ou com o paradigma investigativo sugerido por ZEICHNER (1983). Qualquer deles têm como ponto de partida, a problematização da situação concreta, não envolve programas de formação pré-definidos e implica uma estreita articulação entre teoria e prática, num processo dialéctico de regulação interna destas duas componentes

*e avaliação é a questão central do paradigma da resolução de problemas, já que a participação dos professores nessas actividades é considerada como uma das mais produtivas modalidades de formação contínua" (ERAUT, 1985:737).*

A formação contínua centrada na escola não implica forçosamente que aquela ocorra no edifício escolar e unicamente com o pessoal docente desse estabelecimento de ensino. Diversos Autores distinguem a formação focada na escola (que pode ocorrer em centros de professores ou associações de escolas de cariz local ou regional) e a formação baseada na escola (que geralmente ocorre no estabelecimento de ensino, envolvendo o pessoal docente respectivo)<sup>24</sup>

Este tipo de formação corresponde, regra geral, à forma contratual definida por DEMAILLY (1992), que pressupõe um contrato de formação entre formador e formandos e, eventualmente, outros parceiros sociais, tendo por base um processo de negociação (geralmente entre a instituição de formação e a instituição que pretende a formação) sobre o programa pretendido e as modalidades materiais e pedagógicas de ensino/aprendizagem.

## **2.2. O CONCEITO DE ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES**

Quer analisemos a questão da formação contínua em relação às suas finalidades (melhoria ou re-orientação do processo educativo), quer em relação às suas características (reestruturação do sistema educativo centralmente decidida ou desenvolvimento e resolução de problemas dos professores e das escolas, localmente considerados), surge sempre a problemática da identificação das necessidades de formação.

A análise das necessidades formativas dos professores em exercício é hoje considerada **parte integrante das actividades de formação contínua** (NEIL, 1986; LANG, 1987; ROUTLEDGE, 1987; NEEL e MONROE, 1988) e **condição de sucesso de qualquer programa** a implementar nessa área (FERRY, 1980; BURDEN e WALLACE, 1983; WRAY, 1989; MESA et al., 1990; DAY, 1991; WALL, 1993), sobretudo pela possibilidade que apresenta de **envolver os professores no processo de**

<sup>24</sup> "School focussed" e "School-based". Utilizamos aqui estes termos em tradução literal, de acordo com o uso que deles fazem os Autores citados. De acordo com DAY (1991), quando nos referimos aos dois processos em simultâneo, recorreremos à expressão "centrado na Escola" ("school-centred").

formação, desde o seu início (FERRY, 1980; SCHUTTENBERG et al., 1986; ROUTLEDGE, 1987; NIXON, 1989; WRAY, 1989; BLACKMORE, 1991; entre outros).

O consenso sobre a necessidade de realizar uma análise de necessidades antes e/ou durante as actividades de formação é comparável, porém, ao consenso encontrado na literatura sobre as dificuldades na sua realização. Essas dificuldades decorrem de vários factores relacionados, por um lado, com as diferentes concepções sobre as finalidades e modalidades da formação contínua de professores e, por outro, com a ambiguidade do termo "necessidades" e a diversidade de concepções de análise de necessidades que abordámos no capítulo 1.

A primeira dificuldade diz respeito à **definição do conceito "necessidades de formação"**.

Uma revisão dos estudos sobre análise de necessidades na formação de professores e das descrições de práticas levadas a efeito em diversos países, nos últimos anos, e publicados em revistas da especialidade, mostra que, em muitos casos, a definição de necessidade formativa só pode ser inferida da metodologia e dos resultados obtidos, porque não vem explicitada. De facto, como assinala NIXON (1989), a expressão ocorre tão espontaneamente quando se fala de formação contínua de professores, que muitas acções neste campo não consideram necessário definir o termo.

Tentaremos, em seguida, analisar as diferentes concepções de necessidades de formação de professores relacionando-as com os paradigmas desenvolvidos no ponto anterior.

A formação contínua de professores como modo de suprir as carências ou desactualizações da formação inicial sugere que a **necessidade formativa é entendida, inequivocamente, como discrepância ou lacuna** (KAUFMAN, 1972; cf. STUFFLEBEAM, 1985 e McKILLIP, 1987). Nesse sentido, o modelo de análise de necessidades mais adequado consistiria na identificação (por especialistas) do estado desejável, estabelecendo objectivos; na determinação do estado actual, medindo resultados; na hierarquização das diferenças entre os dois estados, identificando as discrepâncias. Como afirma ESTEVES (1991), de todas as acepções do termo necessidade, esta é aquela que parece mais difícil de utilizar na análise de necessidades de formação contínua de professores, uma vez que "presume que se estabeleça previamente

*uma norma ou padrão de "bom professor"<sup>25</sup> que permita aferir a distância entre as realizações observadas e esse mesmo padrão. Ora, é sabido como as investigações de mais de um século em busca do modelo de "bom professor" acabaram por ser pouco esclarecedoras, donde o relativo abandono desta problemática na actualidade e a passagem a uma fase de aceitação, ao menos tácita, da ideia de que não há um modelo único de "bom professor" (p.106).*

Já o conceito de necessidades de formação de professores para a mudança parece corresponder, em termos genéricos, à perspectiva analítica apresentada na tipologia de STUFFLEBEAM (1985): **a necessidade é encarada como condição para um melhoramento do sistema educativo, no sentido da adequação deste às novas orientações da sociedade.** Segundo HUBERMAN (1973) o processo de adopção das inovações é, no entanto, um processo lento, em que, num primeiro tempo apenas 2 a 3% dos professores resolvem adoptar a inovação; numa segunda fase, surgem os primeiros apoiantes (cerca de 5%); na terceira fase, a maioria adopta também a inovação, influenciada pelo empenho dos primeiros inovadores e pela constatação dos resultados dos primeiros apoiantes (geralmente existe um primeiro grupo e, tempos depois, a inovação é adoptada por um segundo grupo, constituindo então cerca de 50% da população); na fase final, juntam-se-lhes os retardatários, aumentando para 84% os adoptantes da inovação. No entanto, existe sempre um pequeno grupo que não chega nunca a aderir (cerca de 16%).

Como vimos no primeiro ponto, as inovações a introduzir para melhoramento do sistema têm sido, até agora, decididas a partir do modelo centro/periferia e do modelo periferia/periferia. No primeiro modelo, a formação organiza-se em função das necessidades de reestruturação do sistema educativo definidas pela administração central visando a remodelação curricular ou a inovação educativa. Como sublinha EGGLESTON (1978, cit.in: MONTERO, 1987), este modelo contém um paradoxo essencial: por um lado, os professores estão fortemente dependentes de uma formação decidida por outros, quer no que respeita aos conteúdos, quer no que respeita aos métodos; por outro, têm total autonomia em relação ao uso que fazem (ou não fazem) dessa formação, nas suas salas de aula. FULLAN (1986, cit. in: LONG e CONSTABLE, 1991) afirma que as

---

<sup>25</sup> Sublinhado nosso.

mudanças nas atitudes dos professores são antecedidas por mudanças no comportamento destes. LONG e CONSTABLE, pelo contrário, afirmam que facilitar a mudança nas crenças, atitudes e ambientes dos professores constituem pré-requisitos para a mudança dos comportamentos e a adoção das inovações.

CORREIA (1989b) afirma que este modelo, dominante nos anos 60/70 tem duas componentes de formação essenciais: uma que visa a formação técnico-profissional para aquisição de novas competências e outra de formação pessoal, que visa reduzir a resistência à mudança e aumentar a capacidade de adaptação. O paradigma da mudança tornar-se-ia, assim, "*o paradigma do conflito*" (CORREIA, 1989b:116).

No segundo modelo, a formação contínua organiza-se em função das necessidades formativas dos professores ou das escolas, decorrentes das preocupações com a implementação contextualizada das inovações. A formação é aqui concebida como uma estrutura permanente, capaz de identificar, priorizar e dar resposta aos problemas e dúvidas que a prática levanta aos professores (MONTERO, 1987). Nesta perspectiva, BLACKMORE (1991) defende a necessidade dos professores discutirem e assumirem os pressupostos filosóficos e sociais que estão na base das inovações e não apenas a implementação das inovações. Afirma também que, "*mesmo que se aceite a ideia de que muito daquilo que os professores necessitam saber está prescrito e standardizado, não devemos cometer o erro elementar de ignorar a motivação do professor; os seus estilos preferenciais; e a necessidade de tomarem a responsabilidade da sua própria aprendizagem*" (p.196), numa perspectiva de formação de adultos. Segundo este Autor, muito do antagonismo dos professores em relação às actividades de formação contínua reside no facto destas serem impostas do exterior, não contarem com a participação dos professores e não corresponderem às suas reais necessidades. Esse antagonismo tenderá a desaparecer, se os professores desempenharem o papel-chave na determinação das suas próprias necessidades formativas e na planificação do modo como essas necessidades serão respondidas em termos de formação contínua.

Neste modelo, os professores não já concebidos como potenciais resistentes à inovação, mas como agentes sociais inseridos nos seus contextos particulares, capazes de agirem sobre eles e de tomarem decisões sobre as suas necessidades e processos de formação mais adequados CORREIA (1989b). No entanto, segundo este Autor, as

necessidades de formação “*não são aqui encaradas como a expressão de uma procura de formação capaz de estruturar a oferta, isto é, não são encaradas exclusivamente como ponto de partida para a organização da formação, mas como o resultado, sempre provisório de uma negociação assimétrica entre instituições e grupos sociais onde, por estarem directamente inseridas no processo, desempenham um papel de realce as instituições empregadoras e de formação, bem como os próprios formandos*”(1989b:117)

Um terceiro modelo (periferia/centro) tenta harmonizar estes dois, já que (e para além de outros factores) o primeiro levanta problemas de resistência á mudança da parte dos professores - que não foram implicados na inovação a não ser na fase de difusão/implementação - e o segundo levanta problemas operacionais na análise de necessidades e mobilização de recursos para a formação (MONTERO, 1987; CANÁRIO, 1989, 1990, 1991).

CORREIA (1989b) afirma que as necessidades de formação para a inovação não podem ser perspectivadas como objectivas, completas e pré-existentes à formação A análise de necessidades de formação é um processo inacabado cuja análise constitui uma das finalidades da própria formação e a criação e a institucionalização de dispositivos que que facilitem a análise de necessidades funciona como um processo de auto-regulação do sistema de formação contínua, permitindo quer a apropriação individual e grupal das práticas formativas e a inserção do sistema de formação no contexto social, quer a análise dos determinantes sócio-institucionais da formação, esclarecendo os papeis da instituição empregadora, da instituição de formação e dos professores/formandos (cf. CHARLOT, 1976, CHEVROLET e GAUTUN, 1983, BARBIER e LESNE, 1986).

Por outro lado, o conceito de necessidades que corresponde à formação para o desenvolvimento profissional do professor pode ser perspectivado de várias formas. *Grosso modo*, podemos considerar que o conceito de necessidade subjacente à perspectiva de desenvolvimento profissional se relaciona com a perspectiva democrática tal como STUFFLEBEAM (1985) a expõe (**necessidade como preferência ou desejo de uma dada população, aprendida a partir do que a maioria expressa**).

Ora a questão central na definição do conceito de necessidades de formação, actualmente, **parece residir na inclusão ou não das preferências ou desejos explícitos dos professores no conceito de necessidade**.

Segundo NIXON (1989) necessidades de formação são "constructos interpretativos, por definição abertos a argumentação racional" que diferem consideravelmente de "desejos" ("wants"), na óptica deste autor (p.150). Uma declaração de preferência ou desejo é irrefutável, mesmo que nunca venha a ser satisfeita; uma declaração de necessidade, pelo contrário, pode ser contestada a vários níveis e em diferentes campos. Aquilo que é ou não uma necessidade só pode ser definido num contexto particular, e muda consoante as circunstâncias mudam (NIXON, 1989).

Também WILSON e EASEN (1995) distinguem necessidades de preferências: preferência é aquilo que intuitivamente é considerado desejável pelo professor; necessidade, aquilo que pode ser considerado como um requisito, a partir de um dado estado, considerado como incompleto. As Autoras defendem, portanto, uma perspectiva objectivante das necessidades de formação. Referem ainda que não é possível levar a efeito uma análise de necessidades sem a definição prévia do conceito, já que a análise de necessidades de formação de professores depende dos pressupostos estabelecidos, quer em relação ao que é considerado o estado desejado para a prática pedagógica e processo educativo, quer em relação aos meios pelos quais esse estado vai ser alcançado.

Pelo contrário, segundo MONTERO (1987), necessidades formativas serão os "desejos, problemas, carências e deficiências percebidas pelos professores no desenvolvimento do processo de ensino"(p.10). Na mesma linha se situam MESA et al.(1990), afirmando que uma definição de necessidade como carência, problema ou deficiência induz os professores a sentirem a explicitação das necessidades de formação como uma deterioração da sua auto-imagem. Em vez disso, estas Autoras optam por uma definição que abarque tanto o significado de carência, como o de desejo de um maior desenvolvimento profissional, reunindo num único constructo a distinção apresentada por PELBERG, em 1983 entre "deficiency needs" e "growth needs". Concebem ainda as necessidades de formação como discrepância, no sentido em que existem diferenças entre os papéis que os professores devem desempenhar hoje e as suas competências para os assumir.

Porque as necessidades que se recolhem são aquelas que os professores expressam ter, as Autoras defendem também que qualquer processo de identificação de necessidades pressupõe a construção de um referente que cada professor utilizará reflexivamente como

elemento de comparação com a sua situação actual - decidindo, portanto, o grau das necessidades formativas que sente, em relação a um quadro referencial que lhe é apresentado.

Por outro lado, à medida que se desenvolviam os estudos sobre a cultura das escolas e a complexidade das interacções sociais que nela ocorrem, foi-se começando a apreender o papel formativo da resolução de problemas percebidos na situação e pedagógica e, conseqüentemente, da análise de necessidades centrada na escola (BLACKMAN, 1989). De facto, se a noção de necessidade é, por definição, relativa, situar as necessidades de formação no contexto em que elas se desenvolvem permitirá uma maior coerência na organização da formação e uma maior atenção ao desenvolvimento profissional de cada docente (NIXON, 1989).

O maior problema da definição do conceito de necessidade na perspectiva da resolução de problemas relaciona-se com o tipo de necessidades que a solução de um problema tem que conjugar. O facto das necessidades de formação poderem ser vistas sob a perspectiva do sistema educativo, da escola enquanto organização e de cada professor (quer a longo prazo, em termos de percurso individual, quer a curto prazo, no contexto concreto de um grupo/turma) levanta o problema da articulação entre os vários tipos de necessidades. De facto, se as necessidades de formação dizem sempre respeito ao professor, elas podem, no entanto, ser analisadas:

- 1) numa perspectiva individual (em relação ao desenvolvimento profissional e pessoal do professor);
- 2) numa perspectiva organizacional (em relação ao desenvolvimento da equipa docente e à resolução de problemas da escola e/ou da classe);
- 3) e ainda numa perspectiva nacional (em relação ao sistema educativo, nomeadamente à implementação de reformas curriculares).

Tomarmos em consideração apenas um destes tipos de necessidades de formação torna a tarefa bastante mais fácil, mas aumenta o risco de ineficácia dos resultados da análise ou, pelo menos, de fornecer uma visão muito incompleta das necessidades de formação dos docentes. Mas a conjugação das necessidades individuais, locais e nacionais não é, como referimos, um processo linear (DAY, 1991).

MACLURE (1989; cit. in: WILSON e EASEN, 1995) chama a atenção para algumas dificuldades do processo: o delicado equilíbrio entre as necessidades individuais do estúdio da carreira do professor e o largo leque de prioridades do sistema educativo ocorre também em relação às prioridades da escola.

LEE (1990), por outro lado, mostra as necessidades de desenvolvimento do professor podem não corresponder às necessidades de desenvolvimento da instituição, sendo necessário encontrar um equilíbrio entre elas.

Segundo DAY (1991), estudos recentes sobre professores do Ensino Básico sugerem que as actividades de formação por eles mais valorizadas são aquelas que pressupõem a resposta a um conjunto complexo de necessidades (do sistema educativo e do indivíduo) que é percebido como sendo essencial para o desenvolvimento a longo termo, mesmo que não sejam respondidas, a curto prazo, pela acção de formação.

Em síntese, podemos afirmar que as necessidades de formação contínua se referem sempre a **atitudes, competências e conhecimentos** a desenvolver pelos professores em exercício e podem ser perspectivadas:

**1) como exigências do sistema educativo:**

a) a partir de **lacunas ou carências** determinadas pela evolução científica e científico-pedagógica e reformas do ensino;

b) a partir da **preocupação em desenvolver inovações** que correspondam à evolução social, cultural e ética da sociedade.

**2) como percepção dos professores:**

a) a partir dos seus **desejos e preferências**, individualmente ou em grupo;

b) a partir dos **problemas, dificuldades e carências** sentidos na escola ou na prática pedagógica.

**3) como sistema misto, conjugando as exigências do sistema educativo e as percepções dos professores.**

Cada um destes pontos levanta problemas específicos: no primeiro, a concepção de necessidades de formação como lacunas ou condições de melhoria pressupõe um modelo de professor, de ensino e de necessidades sócio-educativas dos alunos que nem sempre é consensual; no segundo, a inclusão dos desejos e preferências dos professores na concepção de necessidades a partir das suas percepções, não é aceite por todos os

Autores; finalmente, no terceiro, é difícil encontrar um conceito de necessidade que concilie as perspectivas de todas as organizações e pessoas implicadas.

### **2.3. PROCESSOS DE ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Como vimos nos pontos 3 e 4 do 1º capítulo, os modelos de análise de necessidades na formação profissional contínua diferenciam-se não apenas do conceito de necessidade de que partem, mas também das fontes de recolha de informação de que partem (cf. PENINGTON, 1985) e dos papéis sociais que os actores têm na análise de necessidades (cf. BARBIER e LESNE, 1986).

Também na formação contínua de professores, o papel dos intervenientes (entidades, organizações, indivíduos) é determinante para a distinção entre os diferentes processos de análise de necessidades.

Neste sentido, outra questão fundamental actual sobre necessidades de formação de professores diz respeito à decisão sobre **quem define as necessidades e, particularmente, do papel específico que cabe aos professores nesse processo.**

Tradicionalmente, a formação contínua de professores decorreu sob o paradigma do déficite: as acções de formação eram organizadas pelos serviços centrais, em colaboração ou não com instituições de formação inicial, e os programas estruturavam-se essencialmente a partir dos conteúdos das áreas disciplinares ou da pedagogia, definidos **pelos especialistas e técnicos de educação.** A formação era do tipo prescritivo e/ou remediativo e decorria num período curto de tempo (HOLLY, 1989). Em 1957, RICHEY (cit. in: HOLLY, 1989:174) afirmava que, durante os últimos cem anos, os programas de formação para professores em exercício reflectiam as concepções prevalecentes de imaturidade, má preparação e inexperiência do professor, vendo-o como incapaz de analisar ou criticar o seu próprio trabalho e de o melhorar, se lhe não fossem fornecidas orientações precisas.

Este tipo de formação correspondia, como já vimos, a um modelo de análise de necessidades baseado na identificação de discrepâncias por especialistas. O próprio KAUFFMAN, em 1973 alertava para o facto de a identificação de discrepâncias não garantir a sua pertinência em relação às necessidades reais dos indivíduos, propondo que

se tivesse em conta o maior número de intervenientes possível: formandos, formadores (em diferentes níveis institucionais), responsáveis pela formação, sociedade. Mas, como salientam RODRIGUES e ESTEVES (1993) torna-se difícil obter toda a informação que um tal processo pressupõe.

Neste sentido, vários Autores sublinham a importância dos serviços centrais, as instituições de formação de professores, e/ou os centros de formação contínua **consultarem directamente os professores** sobre as suas próprias necessidades. Por exemplo, SMOAK (1981; cit. in: WALL, 1993) levou a efeito a identificação de necessidades de formação a partir da determinação dos "skills" que os professores precisavam diariamente e recolheu os dados de 1207 professores, 305 administradores e 35 formadores. Concluiu que os professores são a melhor fonte para a identificação das necessidades. BECKNER (1983; op.cit.), por sua vez, efectuou uma análise de necessidades a partir da expressão dos professores e dos administradores de 951 distritos escolares dos E.U.A. e concluiu que 1/3 dos itens percebidos como importantes pelos professores, não eram focados pelos administradores.

Os processos de análise de necessidades conduzidos a partir da consulta aos professores, através da sua expressão das necessidades, podem funcionar a nível regional ou local, raramente nacional. Nas últimas décadas, houve um aumento do uso de processos de análise de necessidades antes da programação das actividades de formação contínua mas, em grande parte dos casos, tomam a forma de inventários gerais focados nas inovações curriculares (NEIL, 1986). Por isso, a análise de necessidades é vista por muitos como uma componente psicológica levada a efeito pelos especialistas para descobrir as modalidades de formação preferidas pelos professores e os conteúdos cuja abordagem lhes parece prioritária. Os processos de análise de necessidades de formação dos docentes levados a efeito na década de 70 revelaram *"uma estrutura simplística, dependente de procedimentos de amostragem em larga-escala, com problemas na escolha dos instrumentos, na taxonomia das necessidades e no faseamento das prioridades"* (NEIL, 1986:63 apud BURRELLO e ORBAUGH,1982). Segundo este Autor, esses processo não permitem determinar as necessidades de formação actuais. No mesmo sentido se manifestam MONTERO (1987), DAY (1991) e ALLEN (1994).

No entanto, NEIL (1986) relata, como exemplo de uma experiência bem sucedida, o modelo de avaliação de necessidades de formação de professores desenhado pela A.A.C.T.E. (American Association of Teacher Educators) que consistia na consulta das expressões de necessidades; listagem; priorização das necessidades listadas; preparação da formação contínua. Segundo NEIL, o que assegurou o sucesso da experiência não terá sido exactamente o processo (usado por vários centros de formação), mas o quadro temporal que se delineou: uma avaliação anual de necessidades, revista três vezes por ano.

Também WALL (1993) descreve, como exemplo de experiência bem sucedida, o processo de desenho da formação contínua no centro de formação de professores dirigido por MERTENS: coexistem 1500 workshops, cursos e seminários desenvolvidos a partir de pedidos específicos. A formação está, pois, sempre disponível para os professores, à medida que as necessidades surgem, o que lhes permite corresponder adequadamente às necessidades individuais de desenvolvimento profissional de cada professor.

A nível mais restrito (da situação de formação propriamente dita) a recolha das expressões de necessidades de formação dos professores levanta ainda os problemas já apontados no 1º capítulo, a partir das obras de CHARLOT (1976) e CHEVROLET e GAUTUN (1983) podendo ser associada à noção de negociação de necessidades. Como afirmam estes Autores, não existe uma verdadeira negociação de necessidades, porque ou a organização dos programas está previamente definida pela entidade formadora e/ou promotora da formação e as negociações ocorrem apenas no quadro da situação específica de formação (relação pedagógica formador/formando, estratégias de aprendizagem); ou se pede aos formandos a emergência de necessidades de formação explícitas em campos onde eles não têm ainda conhecimentos ou oportunidades de reflexão sobre o tema para as explicitar.

No mesmo sentido, MESA et al. (1990) afirmam que as consultas esporádicas aos professores sobre as suas necessidades formativas, por muito rigorosas que sejam, podem vir a ter pouco impacto nas práticas pedagógicas. Sugerem, em vez disso, a integração dos professores em todos os âmbitos da decisão sobre necessidades, de modo a que o processo que leva à sua determinação se converta, também ele, numa estratégia de formativa.

Neste sentido, alguns Autores defendem que os professores devem ter um papel-chave na determinação das suas próprias necessidades, funcionando **não apenas como população-alvo, mas também como intervenientes na concepção, implementação e avaliação do processo**. BLACKMOORE (1991), afirma que, se os professores não participarem em todo o desenvolvimento da análise de necessidades, tendem a sentir esse processo como uma imposição do exterior que não faz parte do processo de formação, mas constitui um fim em si mesmo, podendo mesmo ser sentido como uma avaliação de competências e desempenhos profissionais por parte da entidade empregadora.

Também segundo HOLLY, ainda hoje *"continuamos a ser influenciados, talvez inconscientemente, por imagens de patologia e deficiência - daí, a nossa preocupação com o melhoramento dos professores. Consequentemente, os professores sentem que as actividades de formação são algo que lhes é fornecido a eles, e não realizado com eles"* (1989:175).

A análise de necessidades tendo os professores como principais intervenientes ocorre, sobretudo, no contexto das escolas, associações de escolas ou centros de formação de carácter local (WALL, 1993).

As principais vantagens da análise de necessidades centrada na escola residem, para a maior parte dos autores, na possibilidade dos professores participarem em todo o processo de identificação e priorização das necessidades, bem como na procura de respostas adequadas (DUCROS, 1988; BLACKMOORE, 1991), permitindo assim uma efectiva ligação entre a formação e os problemas da escola e da sala de aula (MESA et al., 1990; WILSON e EASEN, 1995) e entre a formação e o desenvolvimento profissional de cada professor (HOLLY, 1989; LEE, 1990; BLACKMOORE, 1991). SOMEKH (1989: cit. in: NOVOA, 1992) sublinha a articulação entre a gestão escolar, as práticas curriculares, as necessidades de formação dos professores e as actividades formativas, afirmando que *"o facto das necessidades de formação serem identificadas pelos professores, em ligação estreita com o desenvolvimento curricular e a organização da escola, favorece a participação dos diversos actores na vida da instituição e a emergência de práticas democráticas"* (p.29).

Tornar os professores não apenas participantes, mas principais intervenientes e responsáveis pelo processo de análise de necessidades levanta, no entanto, vários problemas.

NIXON (1989) defende que os professores devem ter a responsabilidade e o controle do processo de análise de necessidades, mas reconhece que, no contexto inglês, não foram definidas estratégias para a análise de necessidades focada na escola e que esta requer muito tempo de preparação. Por isso, sublinha a necessidade de criar tempo e recursos para a análise de necessidades no contexto das escolas: caso contrário, o impacto da formação será tão limitado como aqueles que actualmente se criticam. A formação contínua focada na escola ou baseada na escola implica a colaboração e responsabilização dos professores no processo de análise de necessidades, desde o planeamento à avaliação. Neste sentido, será preciso prever espaços para a realização da análise de necessidades e desenvolver procedimentos que, sem perderem o rigor, possam funcionar dentro dos limites temporais e materiais das escolas. Será preciso também que se criem comités que reunam e interpretem os dados e os devolvam ao corpo docente antes do desenho das actividades de formação.

NIXON assinala ainda outra ordem de problemas na formação focada na escola. Segundo ele, não é fácil aos professores avaliarem as suas próprias competências e chegarem a consenso sobre as necessidades da escola, quando existem perspectivas tão diversificadas a ter em consideração.

Também WRAY (1989) faz notar as dificuldades que as escolas têm em especificar claramente e por si próprias as suas necessidades em termos de formação, o que transforma a identificação de necessidades no problema central desta modalidade de formação contínua. Esta dificuldade não significa uma desvalorização das capacidades dos professores, mas é inerente à própria noção de necessidade, como vimos no ponto 1 deste capítulo. De facto, as áreas em que existem necessidades são aquelas em que os sujeitos menos à vontade se sentem para analisar com precisão e clareza - se isso acontecer, provavelmente não serão áreas de necessidades.

Este Autor e ainda WRAY (1989) e WILSON E EASEN (1995) sublinham ainda dificuldades psicológicas na explicitação de necessidades por parte dos professores, tendo em conta não apenas o problema geral da consciencialização das necessidades referido no

1º capítulo (D'HAINAUT), mas também problemas mais específicos da classe docente, como a sensação de desvalorização profissional (e pessoal) que pode causar a constatação de áreas de incompetência, dando origem a situações em que os professores se sentem profissionalmente ameaçados (NIXON, 1989; MESA et al., 1990).

Outros Autores assinalam ainda dificuldades metodológicas na realização da análise de necessidades pelos próprios professores, no quadro das escolas: por um lado, a dificuldade de tradução das necessidades dos professores em necessidades de formação (LANG, 1987); por outro, a dificuldade na concepção de instrumentos e quadros de análise que abarquem todas as dimensões das necessidades formativas, dando origem a modelos demasiado simplistas e incompletos (DAY, 1991; THOMPSON, 1993).

Como resposta a estes problemas, desenvolveram-se algumas experiências de **processos de análise de necessidades realizados por professores com recurso a especialistas externos**. WRAY (1989) relata a experiência levada a efeito numa escola básica inglesa em que o processo de determinação das necessidades se centrou na escola, mas contou com o recurso a especialistas externos. Numa primeira fase, os professores definiram as grandes áreas de necessidades; começaram depois a trabalhar essas áreas, com a ajuda de especialistas externos; a partir desse trabalho, emergiram novas necessidades, mais específicas; com base nelas, e com a ajuda da equipa externa, definiram-se e priorizaram-se as necessidades de formação contínua da escola. O modelo pode ser sintetizado do modo seguinte:

|          |                                                        |                         |
|----------|--------------------------------------------------------|-------------------------|
|          | 1. Os professores definem áreas vastas de necessidades |                         |
|          | 2. Os professores começam a trabalhar nessas áreas     |                         |
| Recursos | 3. Emergem novas necessidades, mais específicas.       | Apoio da Equipa externa |
|          | 4. Definem-se necessidades de formação.                |                         |

O processo não é, portanto, totalmente auto-sustentado: necessita de recursos e /ou do apoio externo. Mas a maior vantagem deste modelo é que o apoio dos especialistas não consiste no fornecimento de soluções para os problemas detectados, como nos processos de consultoria (WRAY, 1989)

Para que um processo destes possa ocorrer, é necessário que a formação contínua tenha como pontos de partida: o que os professores pensam sobre um tópico em

particular; o que os professores percebem como necessidades; o que os professores vêm como etapas seguintes do processo; como é que as implicações dessas etapas podem ser reconhecidas e organizadas pelos professores, como é que essas articulações podem ser formuladas em termos de necessidades precisas de formação; como é que as mudanças na disponibilidade dos recursos afectam o processo de determinação de necessidades. *“Em termos de eficácia, a parte crucial do processo ocorre muito cedo, com a definição alargada de necessidades e as definições mais precisas que daí emergem”*. Para tal é necessário tempo, mas *“o tempo gasto na negociação de necessidades pode poupar muito tempo ineficazmente gasto, posteriormente”* (WRAY, 1989:148)

Também ERAUT (1985) afirma que, na formação contínua centrada na resolução de problemas, o papel dos especialistas externos é o de recurso ou consultoria, mas são os professores a orientar e desenvolver a formação, em estreita articulação com as características das situações pedagógicas.

No mesmo sentido, CHATWIN, TURNER e WICK (1988) descrevem o processo de análise de necessidades realizado por uma escola do ensino primário inglesa em sistema de parceria com uma equipa externa, pertencente à Schol'In-Service Unit.

WILSON e EASEN (1995) relatam um processo de identificação de necessidades ao nível da sala de aula, realizado com professores do 1º Ciclo em colaboração com um consultor da área da matemática. Estas Autoras propõem que a identificação das necessidades de formação passe também pelo âmbito da sala de aula, pressupondo a colaboração entre o professor da classe e o supervisor, consultor ou professor de apoio.

Numa perspectiva mais alargada, NEEL e MONROE (1988) relatam a experiência bem sucedida do Professional Development Center Network que, através de um consórcio educativo entre professores e administradores de escolas de Kentucky e instituições universitárias da região, leva a efeito anualmente um processo de análise de necessidades centrado em pequenos agrupamentos de escolas, a partir do qual se desenvolvem os planos de formação.

Em Portugal, CANÁRIO (1989; 1991) e AMIGUINHO (1992) descrevem a processo levado a efeito no concelho de Arronches, no âmbito do Projecto Eco, envolvendo todos os professores do 1º Ciclo e Educadores de Infância e uma equipa de formadores externos da E.S.E. de Portalegre. O questionamento, análise e elucidação das

situações educativas vividas - a sua problematização - levou à "construção de necessidades de formação" (CANÁRIO 1989:110) que, deste modo, não surgiram num momento anterior à formação, mas no decorrer do processo de inovação.

Trata-se aqui de um processo que corresponde à forma contratual (DEMAILLY, 1992) que antes referimos, mas que tem características próprias e a que, por isso, a Autora designa por modalidade interactiva-reflexiva. O papel da instituição formadora não é tão activo quanto na forma contratual pura - trata-se, em essência, de recorrer a formadores externos de modo pontual, a partir da necessidade que a reflexão sobre a situação de trabalho vai suscitando. Pressupõe uma articulação directa com o contexto da prática profissional, decorrendo da necessidade de resolução dos problemas que nesta emergem. Não há, por isso, um plano de formação previamente definido, prevendo-se uma negociação contínua e colectiva.

NEIL (1986, apud JOYCE e SHOWERS, 1980 e SMYTH, 1982) apresenta alguns factores para uma organização bem sucedida da formação contínua: focar a acção na escola ou na sala de aula; decidir as actividades em conjunto (professores e administradores); disponibilizar o tempo necessário para a identificação dos problemas e necessidades; e recorrer a instituições exteriores para apoio às actividades de formação. A supervisão da prática, articulada com as sessões teóricas, as reuniões periódicas entre os professores envolvidos na formação, a avaliação formativa realizada por uma equipa de professores a partir da observação de aulas, a elaboração de comunicações orais e escritas foram processos considerados relevantes para uma efectiva tradução da inovação nas práticas pedagógicas.

Em síntese, as necessidades de formação contínua podem ser determinadas:

- a) **por especialistas e técnicos de educação, sem consulta aos professores;**
- b) **por especialistas, técnicos de educação e/ou formadores, com consulta aos professores (a qual pode ser realizada de diversos modos);**
- c) **pelos próprios professores;**
- d) **pelos próprios professores, com recurso a especialistas externos em formação ou em análise de necessidades.**

A tomada de decisão a este nível relaciona-se quer com o conceito de necessidades de formação e o modelo de análise de necessidades pelos quais se opta, quer com o

paradigma de formação de professores em que se insere. Esta relação não se processa, no entanto, nos dois sentidos. De facto, as experiências de detecção e organização das necessidades formativas dos professores que relatámos antes mostram que é o modelo de formação contínua que, explícita ou implicitamente, influencia e determina a escolha de um processo de análise de necessidades e dos agentes nela envolvidos, e não o inverso.

A formação de professores para a integração de alunos com NEE constitui uma inovação do sistema educativo, definida e introduzida a nível central, e inclui-se, portanto, no paradigma da mudança (ERAUT, 1995). No entanto, a partir do momento em que a inovação chega às escolas e é por elas assumida, são as escolas e os professores que têm que responder às questões levantadas por essa inovação. Neste sentido, o levantamento de necessidades de formação para a integração de alunos com NEE insere-se, a partir de certa altura, no paradigma da resolução de problemas (ERAUT, op.cit.), sendo prioritário recolher as necessidades de formação na perspectiva dos interessados (BARBIER e LESNE, 1986) - neste caso, os próprios professores. Essas perspectivas incluem a sua posição face à integração (não só enquanto inovação centralmente decidida, mas também em termos de atitudes pessoais e profissionais) e ainda a leitura que fazem dos problemas por ela levantados, tendo em conta os contextos reais em se inserem: a escola, o grupo de alunos, o aluno integrado.

### 3. OS INCIDENTES SIGNIFICATIVOS NO PROCESSO DE ANÁLISE DE NECESSIDADES

#### 3.1. ETAPAS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS NA ANÁLISE DE NECESSIDADES

Para além das tipologias de análise de necessidades referidas no 1º capítulo, STUFFLEBEAM et al.(1985) e McKILLIP (1987) apresentam propostas próprias de etapas a seguir no processo de realização de análise de necessidades em Educação.

O processo proposto por STUFFLEBEAM et al.(op.cit.) engloba cinco fases:

- 1) a fase da **preparação** implica a identificação dos grupos envolvidos no processo (clientes, audiência e população-alvo<sup>26</sup>) a definição dos objectivos de avaliação de necessidades e do tipo de informação que se pretende obter, a determinação de papeis (quem orientará a avaliação), o contrato, o plano de acção (com calendarização e levantamento de recursos) e o esboço dos procedimentos a usar;
- 2) a fase de **recolha** é necessário tomar decisões sobre as que podem fornecer informação relevante, elaborar um plano de recolha (procedimentos de observação) e seleccionar técnicas e instrumentos a usar em função dos objectivos visados e das limitações materiais existentes;
- 3) a fase de **análise**, distingue-se a etapa da análise preliminar, onde se procede à revisão sobre a informação recolhida; a etapa da análise qualitativa, que corresponde à identificação das necessidades primárias (que satisfarão ois objectivos definidos) e secundárias (que necessitam de ser satisfeitas para realizar as primárias); a etapa da identificação, apreciação e hierarquização das estratégias mais adequadas para satisfazer as necessidades detectadas, tendo em conta os objectivos;
- 4) a fase de **comunicação** fornece-se informação para a tomada de decisões englobando não apenas os resultados da análise, mas também os dados sobre os objectivos, o contexto, as actividades, os procedimentos usados e as recomendações;
- 5) na fase de **aplicação**, é planeado um sistema ou programa a partir dos resultados obtidos pela avaliação de necessidades.

McKILLIP propõe um processo de análise de necessidades aplicável aos Serviços Humanos em geral e à Educação em particular, que prevê também cinco etapas:

<sup>26</sup> O Autor entende por clientes aqueles que encomendam o estudo; por audiência, aqueles que são afectados pela análise de necessidades; e por população-alvo, aqueles de quem será recolhida a informação (STUFFLEBEAM et al., 1985:25-27)

1) a **identificação dos utentes e dos usos** da análise de necessidades é o ponto crítico de uma análise de necessidades: “negligenciar este passo conduz á elaboração de relatórios não lidos e não usados”, afirma McKILLIP (1987:8). Por vezes, os utentes não sabem exactamente o que irão fazer com os resultados da análise de necessidades e torná-los conscientes dos seus possíveis usos ajuda a focalizar quer os problemas, quer as soluções a considerar. Nesta fase, devem também ser incluídas as audiências, isto é, aqueles que vão ser afectados pela análise de necessidades mas não agem sobre ela.

2) a **descrição da população-alvo e dos serviços existentes no meio/contexto** onde a análise de necessidades tem lugar. Em relação à população-alvo, é importante conhecer a dispersão geográfica, as características demográficas e os transportes disponíveis; em relação aos serviços, é necessário saber os seus recursos, capacidades e limitações.

3) a **identificação de necessidades**, constituída pela descrição dos problemas da população-alvo e das soluções possíveis. A identificação deve incluir a recolha de dados sobre os resultados actuais, sobre as expectativas quanto aos resultados esperados e sobre o impacto e custo das soluções. Deve ser usada mais do que uma fonte de informação.

4) a **avaliação de necessidades**, que corresponde a julgamentos de valor sobre a importância, relevância e pertinência das necessidades com vista à tomada de decisões. Esses julgamentos devem ser realizados a partir de critérios adequados e ter em conta a importância dos problemas/soluções para a população-alvo, a relevância desses problemas/soluções para a função e experiência da agência que encomendou a análise e o modo como podem ser integrados os múltiplos indicadores, que por vezes são conflituais entre si.

5) a **comunicação dos dados aos decisores, utentes e outras audiências relevantes.**

Para McKILLIP a análise de necessidades é um processo cíclico, em que decisão, recolha e análise de dados se repetem enquanto for necessário. A análise pode, por isso, envolver múltiplas identificações e avaliações.

Como vemos, cada um destes processos está intimamente ligado à definição de necessidade apresentada por estes dois Autores no capítulo 1. A maior diferença parece consistir na inclusão ou não dum programa de formação no processo de análise de necessidades, defendida por STUFFLEBEAM et al. (1985), enquanto McKILLIP pensa que a tomada de decisões já não faz parte do processo de análise de necessidades.

Não existem **técnicas específicas** para a realização de análise de necessidades em educação. Como fazem notar STUFFLEBEAM et al.(1985), a maior parte das técnicas

usadas são directamente importadas dos estudos sobre avaliação e inserem-se nas técnicas gerais de investigação.

BARBIER e LESNE (1986), por sua vez, afirmam que não é possível distinguir as práticas de análise de necessidades apenas a partir das operações, técnicas e instrumentos utilizados em cada uma, já que existe um leque extremamente heterogéneo de combinações possíveis entre técnicas e instrumentos.

RODRIGUES (1991; apud KAUFMAN, 1977 e WITKIN, 1977) afirma “*que não há bons ou maus instrumentos, técnicas ou métodos de análise de necessidades. Embora o bom senso, o rigor e a experiência acumulada aconselhem a utilização de variados instrumentos e de variadas fontes informativas, em última instância, tudo depende dos objectivos visados e dos meios disponíveis*” (p.101).

Assim, no processo de análise de necessidades será necessário, a partir de dada altura, optar por fontes de informação, técnicas de recolha e análise de dados e instrumentos determinados, mas essa opção decorre das decisões anteriormente tomadas quanto a objectivos, audiências, resultados esperados, tipo de informação a recolher, uso a dar à informação, etc (STUFFLEBEAM, 1985; McKILLIP, 1987).

WITKIN (1977) analisou e comparou as técnicas e instrumentos mais usados em análise de necessidades em Educação, das quais salientamos:

|                                              |                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Procedimentos de classificação e ordenamento | .listagens de objectivos<br>.escalas de avaliação                                                                                              |
| Procedimentos de inquérito                   | .sondagens por questionário<br>.testes estandardizados<br>.sondagem por questionário baseado nas diferenças entre duas listagens classificadas |
| Procedimentos específicos                    | .técnica dos incidentes críticos<br>.técnica de Delphi                                                                                         |

STEADHAM (1980; cit. in: RODRIGUES, 1991) apresenta também um conjunto de técnicas usáveis na análise de necessidades em Educação: a **observação directa**, com maior ou menor grau de estruturação; a **entrevista**, individual ou em grupo; **directiva**, **semi-directiva** ou **não directiva**; o **questionário**, nas suas diferentes formas de elaboração e aplicação; a **consulta de documentos** (textos legislativos, revistas da especialidade,

regulamentos internos, etc; e a **recolha de registos e relatos**, escritos ou orais, gravados ou não.

STUFFLEBEAM et al.(1985: 87-91) listam uma vasta gama de procedimentos e técnicas passíveis de uso para identificação de necessidades em Educação, que organizámos em:

- . recolha de dados de opinião ou de observação indirecta: **entrevistas** (individuais ou em grupo), **questionários**, **paineis** (de professores ou de peritos), **registos escritos**, **registos orais breves** (“logs”), **sociogramas**, **técnica de Delphi**;
- . recolha de dados de observação directa: **“check-lists” de observação de comportamentos**, **registos de interacções verbais**, **inventários de comportamentos a observar**;
- . **testes de conhecimentos ou de desempenho de tarefas**.

McKILLIP (1987), por sua vez, afirma que os **inquéritos** são um método popular de recolher informação sobre necessidades em Educação, fornecendo um modo flexível de avaliar as expectativas quer da população-alvo, quer de outras audiências, em relação à análise de necessidades. Nos inquéritos, este Autor inclui:

- **as entrevistas**, que permitem uma troca interpessoal em profundidade e são remendáveis sobretudo para elementos marginais em termos sociais. No entanto, o Autor avisa que esta técnica tem custos muito elevados, quando é realizada em grande escala.
- **os questionários**, que podem ser enviados pelo correio (embora necessitem de certas precauções prévias para garantir a sua devolução) ou entregues em contacto directo pela agência que patrocina a análise de necessidades.

No caso da análise de necessidades para a formação profissional, McKILLIP (1987) sugere que os inquéritos sigam 4 fases: a) o desenvolvimento de uma lista de tópicos, realizada por uma equipa de peritos; b) a elaboração de questionários com escalas de cinco pontos, que contenham itens relativos ao nível de competência dos actuais detentores do posto profissional, à relevância dos tópicos da formação e aos interesses dos detentores desses postos de trabalho, em termos de formação; c) a identificação das necessidades de formação a partir da listagem dos tópicos que tenham obtido uma média de 3 no que respeita à relevância e de menos que 3 no que respeita à competência; d) a

selecção dos tópicos de formação de entre as necessidades de formação, com base nos interesses dos inquiridos e na análise dos custos previstos.

Para tentar definir as técnicas e instrumentos de análise de necessidades actualmente mais usados na formação contínua de professores (e devido à dispersão de informação nesta área específica), recorreremos, numa primeira fase, aos resumos do Sistema ERIC e, numa segunda fase, ao levantamento das técnicas e/ou instrumentos referidos em alguns desses textos e em artigos recolhidos em revistas da especialidade e publicados nos últimos anos.

A avaliar pela consulta efectuada aos estudos inseridos no ERIC neste últimos 5 anos, a análise de necessidades é um processo tomado como indiscutível para a formação contínua de professores. No entanto as técnicas e instrumentos utilizados para essa análise de necessidades raramente são referidas nos resumos<sup>27</sup>. Daqueles que as referem explicitamente, é possível concluir que os questionários são a técnica mais usada (TURNER, 1992, FARMER e EDGAR, 1994; HOUGH, 1994, SUMRALL et al. 1993; KROEHL, 1993), dando origem, no caso de alguns Centros de Formação, a dispositivos/instrumentos específicos para análise de necessidades (o Training Need Assessment aplicado por ALLEN e BOBBIE, 1994; o Smart Need Assessment Program, aplicado por MALOUF e PILATO, 1991). São ainda referidas a Técnica de Delphi (WALL, 1993) e as estratégias de trabalho em grupo, ao nível da escola ou conjunto de escolas, para definição de necessidades (WILLIAMS et al., 1994). Algumas dessas estratégias de trabalho de grupo incidem concretamente sobre o estudo do currículo (CLARK e SNOW, 1994).

Um estudo mais aprofundado de alguns desses textos e dos artigos publicados recentemente em revistas da especialidade<sup>28</sup> (restritos à análise de necessidades de formação contínua de professores) leva-nos às seguintes conclusões:

---

<sup>27</sup> No sistema ERIC (1991/95) foram combinados vários temas, dando origem aos seguintes resultados:  
 - Inservice Training/ Need Assessment/ Teachers - 11;  
 - Professional Development/ Need Assessment/ Teachers - 29  
 - Staff Development/ Need Assessment/ Teachers - 33  
 - Teacher Development/ Need Assessment - 3  
 - Continuous (e continuing) Teacher Education/ Need Assessment - 0

<sup>28</sup> Cerca de 30 e seleccionados a partir apenas do critério da possibilidade de acesso.

- os **questionários** são a técnica mais usada para a análise de necessidades de formação dos professores, sobretudo se o estudo pretende abranger um grande número de sujeitos (MASSONAT e PIOLAT, 1975; RUTLEDGE, 1987; MONTERO, 1987; NEEL e MONROE, 1988; VAN NESS, 1991, ESTEVES, 1993, entre outros).
- aparecem ainda as **entrevistas** (RODRIGUES, 1991, 1993; THOMPSON, 1993), isoladamente, conjugadas com questionários (MESA et al., 1990; LOUDON e EDWARDS, 1991; ou conjugadas com biografias (DAY, 1990).
- as **biografias** são também defendidas por JOSSO (1984) como forma de definir necessidades de formação.
- o uso dos **diários** dos professores para o mesmo efeito é previsto por BLACKMORE (1991)
- a **observação directa em sala de aula**, por um determinado período de tempo, realizada por um supervisor ou professor consultor e o debate posterior entre os dois professores foram usadas por WILSON e EASEN (1995) para a definição de necessidades de formação dos professores envolvidos nessa experiência.
- o uso de **check-lists**, (elaboradas por grupos que, dentro de cada escola, foram especificamente designados para orientar a formação contínua), foi relatado por NIXON (1989). A grande temática destas check-lists foi decidida pela equipa total dos professores da escola, que a definiram como o problema central a resolver no estabelecimento. As check-lists foram preenchidas por todos os professores de cada uma das escolas estudadas, reformuladas pela equipa de formação contínua, voltadas a aplicar, e finalmente os resultados foram discutidos pela equipa total dos professores ou de cada departamento (dependendo das dimensões da escola).
- os **debates em pequenos e grandes grupos** têm sido frequentemente usados para a definição das necessidades de formação de cada escola ou conjunto de escolas. CHATWIN, TURNER e WICK (1988) relatam uma experiência desse tipo, que partiu da definição do problema central da escola (área temática das necessidades) pela equipa de professores, promovendo-se depois a discussão em pequenos grupos a partir de listagens realizadas pelo grupo encarregado da formação contínua. Ao fim de 5 sessões, encontrou-se uma lista de 6 grandes áreas e cada grupo trabalhou uma delas, com vista a definir tópicos específicos. finalmente encontraram-se 4 tópicos fundamentais a abordar na

formação contínua. Um processo semelhante, mas envolvendo uma equipa de avaliadores/formadores exteriores à escola, que funcionaram como peritos em determinadas fases do processo, foi descrito por WRAY (1989) e a ele já nos referimos no ponto anterior.

Além de corresponderem a diferentes objectivos, estas técnicas e procedimentos têm um âmbito de aplicação dos resultados muito variável: um país, uma região, um grupo de escolas, uma escola, um professor. Pressupõem, ainda, diferentes concepções sobre a participação do professor no processo de análise de necessidades: enquanto as primeiras implicam, necessariamente, a colaboração do professor, a última é realizada pelo próprio grupo de professores, com ou sem apoio exterior.

Se relacionarmos as técnicas e tipo de instrumentos usados com os modelos de análise de necessidades, os questionários, as escalas de avaliação, as “check-lists” e os índices de objectivos parecem mais adequados ao modelo/ perspectiva das discrepâncias (KAUFMAN, 1973, STUFFLEBEAM et al, 1985) ou ao modo de determinação de necessidades de formação decorrente das exigências da organização (BARBIER e LESNE, 1986), enquanto as entrevistas e os registos orais e escritos realizados pelos próprios professores (diários, relatos de episódios críticos, etc) se enquadram preferencialmente na perspectiva democrática de detecção de necessidades (STUFFLEBEAM et al, 1985) ou no modo de determinação de necessidades de formação decorrente da expressão das expectativas dos interessados (BARBIER e LESNE, 1986).

No entanto, não nos parece possível realizar uma correspondência total entre modelos de análise e técnicas/instrumentos de recolha e análise de informação. De facto, são as perspectivas sobre análise de necessidades (nomeadamente quem a realiza e de que modo) que determinam o uso que se faz das técnicas e dos instrumentos. A “check-list” do processo relatado por NIXON e anteriormente referido, por exemplo, insere-se, evidentemente, na perspectiva da discrepância, mas o modo como os professores a desenvolveram e utilizaram, na situação concreta, enquadra-se tendencialmente numa perspectiva democrática. As tipologias da análise de necessidades não são estanques, antes complementares e, sobretudo na formação profissional contínua, definem-se a partir dos agentes implicados no processo e das formas que essa implicação pode tomar, como sugerem BARBIER e LESNE (op. cit.).

### 3.2. DA TÉCNICA DOS INCIDENTES CRÍTICOS AOS INCIDENTES SIGNIFICATIVOS

Uma das técnicas usadas na investigação educacional, bem como na formação de professores é a dos incidentes críticos. Segundo ESTRELA e ESTRELA (1978), na formação contínua de professores, os incidentes críticos recolhidos podem contribuir para criar, em cada estabelecimento e/ou em cada classe, um “banco de dados” que sirva de base à discussão de casos na formação contínua, constituindo, em simultâneo, um meio de caracterização pedagógica e um meio de diagnóstico de problemas. A técnica dos incidentes críticos pode transformar-se, assim, na técnica da situação-problema para a orientação da formação contínua (ESTRELA e ESTRELA, op.cit.).

Neste sentido, pode também constituir um dos meios de recolha de dados para a definição de necessidades de formação contínua dos docentes.

*“A técnica dos incidentes críticos consiste num conjunto de procedimentos para coligir obsevações directas do comportamento humano, de modo a facilitar a sua utilização para a solução de problemas práticos e de princípios psicológicos compreensivos. A técnica dos incidentes críticos indica o modo de coligir os incidentes observados que têm uma significação particular e satisfazem critérios sistematicamente definidos”* (FLANAGAN, 1954, cit in: ESTRELA e ESTRELA, 1976, Anexes:3)

FLANAGAN definia incidente como *“toda a actividade humana observável, suficientemente completa para que através dela se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a acção”* e acrescentava que, *“para ser crítico, um incidente deve dar-se numa situação tal que o fim ou intenção da acção apareçam suficientemente claros ao onservador e que as consequências da acção sejam evidentes”* (1954, cit. IN: ESTRELA e ESTRELA, 1978:15).

Tal implica que, na descrição de um incidente crítico, se defina uma situação, o comportamento objectivo que desencadeia determinada acção e os comportamentos que ocorrem como consequência dessa acção.

FIANAGAN pretendia, com a técnica dos incidentes críticos, renovar a metodologia usada na década anterior para *“determinar as exigências requeridas para o bom desempenho de determinado profissão”*, partindo da recolha e classificação de

observações realizadas a partir de uma amostra significativa de trabalhadores. (ESTRELA e ESTRELA: 1978:16).

O método foi inicialmente usado na preparação de pilotos americanos durante a guerra e, depois desta, a sua utilização generalizou-se a várias áreas relacionadas com a Psicologia do Trabalho, visando *“aumentar a produtividade e melhorar as condições de trabalho, corrigindo os excessos do taylorismo”* (ESTRELA e ESTRELA, 1978:17). Com a generalização da sua aplicação, a técnica irá desligar-se progressivamente do método e objectivos iniciais e será aplicada a situações e objectivos muito diferenciados entre si.

Em Educação, a técnica é usada nos primeiros anos da década de 50 por SMITH e JENSEN (1951; cit. in: ESTRELA e ESTRELA, 1978)) para determinar as características dos professores e os critérios de eficácia no ensino, definindo operacionalmente os requisitos da função docente. Os Autores recolheram cerca de 500 incidentes críticos, eficazes e ineficazes, e classificaram os resultados em 3 categorias: qualidades profissionais, qualidades pessoais e qualidades sociais. Em 1956, na Europa, LIMBOSH usa a mesma técnica para fazer uma análise das funções do professor do ensino primário (cit. in: ESTRELA e ESTRELA, 1978).

É também FLANAGAN (1954) o primeiro a introduzir esta técnica na área da formação profissional. STEWART (1956; cit. in: ESTRELA e ESTRELA, 1978) mais tarde, introduz a técnica na formação de professores.

No que pode ser considerada uma segunda época da utilização da técnica dos incidentes críticos, RYANS (1960) *“abandona a pesquisa sobre os critérios de eficácia para determinar as dimensões significativas do comportamento dos professores na aula, em relação ao comportamento dos alunos”* (ESTRELA e ESTRELA, 1978:45).

Na observação da sala de aula, *“a técnica dos incidentes críticos é um meio de observação ocasional feito por uma testemunha que não está envolvida directamente nos acontecimentos”* (ESTRELA e ESTRELA, 1978: 61). O uso desta técnica permitirá, segundo ESTRELA (1994/4ªEd.) reduzir a margem de subjectividade que caracteriza a observação ocasional.

Esta técnica pode ser realizada por um observador externo ou pelo próprio professor sob a forma de registos<sup>29</sup> (ESTRELA e ESTRELA, 1978; ESTRELA, 1994). Segundo estes Autores, *“assim, em vez de se limitar às impressões gerais que vai formando dos seus alunos, impressões por vezes vagas e mal fundamentadas, o professor poderá tornar mais precisos os dados da sua observação, registando os incidentes que possam contribuir para um melhor conhecimento dos alunos”*(1978:61).

Os incidentes críticos podem ainda ser utilizados como base para a observação sistemática, uma vez que, partindo da recolha desses incidentes, é possível elaborar instrumentos de observação de vários tipos: grades de sinais e/ou de categorias que poderão incidir quer sobre o comportamento do professor, quer sobre o comportamento do aluno, quer sobre as interações professor/aluno e aluno/aluno (ESTRELA e ESTRELA, 1978; ESTRELA, 1994).

Finalmente, a técnica pode ainda utilizar-se como meio de observação indirecta, recolhendo-se narrações dos observadores naturais e directos dos acontecimentos: professores e/ou alunos (ESTRELA e ESTRELA, 1978).

ESTRELA (1986) prefere o uso da expressão *“incidentes significativos”*, em vez de *“incidentes críticos”* para este tipo de narrações, uma vez que esta última, por intermédio de FLANAGAN (1954) tomou um sentido muito preciso, *“designando não apenas a ocorrência do facto constatado, mas também as técnicas da sua observação e utilização”* (ESTRELA, 1986:173), que não são exactamente as mesmas dos incidentes recolhidos por narrativa dos intervenientes. Segundo a Autora, um incidente significativo corresponde à definição de incidente crítico de FLANAGAN, atrás citada, mas *“não engloba todas as condições metodológicas indicadas por FLANAGAN, porque não é registado por um observador competente e distanciado da acção, mas por alguém que nela se encontra directamente implicado”* (1986: 173)

A partir desta clarificação, podemos, portanto, englobar no mesmo termo<sup>30</sup> o registo dos incidentes pelos próprios professores no decorrer da aula, a que atrás fizemos referência. (ESTRELA e ESTRELA, 1978; ESTRELA, 1994).

<sup>29</sup> “Anecdotal Records” na terminologia anglo-saxónica.

<sup>30</sup> Incidentes significativos, “incidents significatifs”, “anecdotal records”.

É nesta última versão que CARTWRIGHT e CARTWRIGHT (1984) definem incidentes significativos. Segundo estes Autores, são registos de histórias (por vezes de carácter anedótico) que, de modo breve e conciso, relatam fenómenos que ocorreram (compreendendo comportamentos e acontecimentos).

CARTWRIGHT e CARTWRIGHT sublinham que os incidentes significativos são usados para registar observações de comportamentos e acontecimentos espontâneos e não antecipáveis. Por isso, o modo de registo não pode ser altamente estruturado, construindo-se apenas um formato de base para o registo. Cada incidente deve ser registado separadamente e não devem ser registados incidentes que, em determinada criança, sejam atípicos. Os Autores chamam ainda a atenção para a natureza factual destas descrições, que devem usar uma linguagem clara e exacta e limitar-se aos comportamentos e interacções observados. A sua interpretação, ou as inferências que sobre eles o observador faça, devem ser registadas em separado.

A recolha de incidentes para investigação faz-se, geralmente, através de entrevistas orientadas por um questionário. Para o seu tratamento, começa-se por eliminar todos aqueles incidentes que se apresentem confusos ou vagos e procede-se ao registo dos outros em fichas-tipo. A categorização pode ser feita a partir de categorias estabelecidas *a priori* ou pela criação de categorias emergentes (ESTRELA e ESTRELA, 1978)

### **3.3. USO ACTUAL DOS INCIDENTES SIGNIFICATIVOS NA INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Recentemente, os incidentes significativos têm sido inseridos nas técnicas narrativas e como tal usados quer na investigação em educação em geral, quer na formação de professores em particular (WEBBER, 1993; CORTAZZI, 1993; NELSON, 1993). Segundo estes Autores foi o reconhecimento de que os professores são os principais agentes das reformas curriculares e dos processos de mudança educativa que levou os investigadores a reconhecer “the teacher voice” (GOODSON, 1992) como fonte de recolha de dados e as narrativas como processo de investigação sobre as suas perspectivas. Dito de outro modo, será difícil melhorar o sistema de ensino, introduzir inovações curriculares ou modificar as práticas pedagógicas sem conhecer o modo como

os professores se posicionam nas diversas situações educativas, como percebem a sua experiência e quais são as suas crenças e pensamentos.

A análise de narrativas (orais ou escritas) é, segundo CORTAZZI (1993) uma metodologia inovadora para o conhecimento da cultura, experiência e crenças docentes. Basicamente, as narrativas permitem **estudar o desenvolvimento profissional e o pensamento do professor**, quer ao nível dos processos de reflexão sobre o ensino (seja na aceção de SCHÖN (1987) de reflexão na e sobre a prática, seja na perspectiva de prática reflexiva de ZEICHNER (1987); quer ao nível dos processos através dos quais os professores adquirem conhecimentos profissionais, pensam sobre o ensino e tomam decisões na sala de aula ( CALDERHEAD, 1987).

No entanto, *“as narrativas como técnica de investigação podem parecer problemáticas aos investigadores treinados nos modelos e paradigmas dominantes(...)”* (WEBER, 1993:80). Os critérios usados para avaliar o uso das narrativas poderão ser diferentes daqueles que se utilizam noutros paradigmas - a fiabilidade e a validade (EISNER, 1991; cit. in: WEBBER, 1993). Apesar de alguns estudos se debruçarem sobre esses critérios (VAN MAANEN, 1988; GUBA e LINCOLN, 1989; CONNELLY e CLANDININ, 1990; citados por WEBER, 1993) muito se encontra ainda por definir nesse domínio.

Segundo WEBER, tal não invalida, porém o uso da recolha e tratamento de narrativas **como processo de formação de professores**. A este nível, as narrativas fornecem a orientação, forma e conteúdo para a abordagem de algumas questões essenciais do ensino, permitindo a sua teorização. Segundo esta Autora, os processos narrativos têm um papel muito útil na construção e assimilação dos conhecimentos de base na formação inicial de professores, possibilitando a relação entre prática e teoria e criando no futuro professor capacidades de reflexão sobre a prática que poderão usar na vida profissional futura. Embora as narrativas não possam ser consideradas uma panacea para a formação de professores, merecem, pois, segundo WEBER, uma maior atenção do que aquela que lhes tem sido dada até agora.

Também CORTAZZI (1993) enfatiza o papel das narrativas como forma de desenvolvimento profissional quer na formação inicial, quer na formação contínua de professores.

HOLLY e McLOUGHLIN (1989), por sua vez, inserem os incidentes significativos nos **documentos pessoais** usados como meio de recolha de informação para a investigação. Destes documentos pessoais, as Autoras salientam os diários (sob a forma de “diaries” e de “journals”<sup>31</sup>) e os “log”. Estes últimos constituem um registo regular de desempenhos, realizado de forma sistemática e onde se incluem factos/comportamentos sem qualquer tentativa de interpretação. *“São usados pelos investigadores de ciências sociais e pelos professores como processo objectivo e empírico para registar factos importantes para o seu trabalho”* (HOLLY e McLOUGHLIN, 1989: 263). Os “logs” não são sinónimos de incidentes significativos - uma vez que englobam descrições factuais de acontecimentos ao longo do dia, e não apenas incidentes - mas podem inclui-los.

Os **incidentes significativos**, tal como os definimos anteriormente, fazem parte das narrativas orais e têm a vantagem de poder abranger um número muito mais extenso de sujeitos do que os outros processos usados nesta área<sup>32</sup> (CORTAZZI, 1993).

De facto, a brevidade e circunscrição destes relatos de incidentes tem sido uma das características mais criticadas ao seu uso na investigação. Segundo CORTAZZI, no entanto, a quantidade que facilmente se pode obter e o facto de apresentarem a mesma estrutura, operacionalização de termos linguísticos e reflectirem acontecimentos similares, permitem que eles revelem importantes fenómenos, crenças e atitudes dos professores. Como afirmava VAN MANAN (1989, cit. in: WEBER, 1993:76) *“o facto paradoxal sobre o incidente significativo é que ele relata algo particular quando, realmente, se refere a questões gerais e universais. Reciprocamente, o fundamento e/ou a verdade de um incidente significativo são testados pelo seu valor no mundo contingente da experiência quotidiana”*.

Uma outra crítica diz respeito à descontextualização em que são relatados e apreendidos pelos ouvintes. Este facto pode ser facilmente resolvido através de perguntas que ajudem o narrador a contextualizar o relato mas, conforme refere CORTAZZI,

---

<sup>31</sup> As Autoras definem “diaries” como registo da experiência pessoal e observações daí decorrentes, realizado durante um determinado período de tempo; “journals” são documentos que tentam clarificar ideias e experiências de forma mais compreensiva e sistemática que os “diaries” e que prevêem uma releitura para encontrar novas interpretações para os factos, as experiências e os pensamentos e sentimentos sobre eles (HOLLY e McLOUGHLIN, 1989: 263)

<sup>32</sup> A autobiografia, as biografias colaborativas, as entrevistas narrativas, os relatos de histórias de planeamento curricular (CORTAZZI, 1993)

raramente é necessário fazê-lo, porque qualquer narrador fornece, de modo natural, os referentes contextuais necessários à compreensão da história que está a contar. Como afirma NELSON (1993) *“os seres humanos são naturais contadores de histórias e o estudo dessas histórias revela como eles experienciam e criam as suas vidas”* (p.151).

Na investigação em Educação, a recolha de incidentes significativos a partir dos relatos/narrações orais dos professores tem sido muito usada nas últimas décadas:

Os incidentes como **forma de compreender o pensamento do professor e o seu processo de desenvolvimento profissional** foram usados por CORTAZZI (1993). Este Autor descreve um estudo realizado através de entrevistas individuais e usando a análise de narrativas de incidentes significativos. As entrevistas foram efectuadas a 123 professoras do ensino primário britânicas, distribuídas por 11 escolas diferentes e baseavam-se em perguntas semelhantes realizadas por LABOV em 1972, uma vez que se tinha provado que esse tipo de perguntas levava geralmente ao relato de pequenas histórias da sala de aula. Durante as entrevistas, as professoras foram encorajadas a dar exemplos do que afirmavam, mas o entrevistador não referiu os termos “histórias”, “incidentes” ou “narrativas”. Destas entrevistas, foram recolhidos cerca de 850 incidentes significativos.

Para complementar os dados das entrevistas, registaram-se ainda 105 narrativas de incidentes contadas pelas mesmas professoras umas às outras, em grupos que variavam entre 5 e 25 professores, e ocorridas em reuniões de equipa, conferências, seminários e “workshops”. No total (e usando as duas técnicas), o Autor recolheu 961 incidentes significativos.

Dos resultados obtidos (depois de codificados e classificados), CORTAZZI salienta:

- incidentes relacionados com problemas causados por alunos individualmente referidos, e dizendo respeito a problemas académicos, problemas de comportamento e problemas de personalidade (105 incidentes);
- incidentes relacionados com problemas com os pais dos alunos (126 incidentes)
- incidentes relacionados com a necessidade de improvisação/decisão rápida em situações não previstas (116 incidentes);

- incidentes relacionados com a capacidade de os alunos ultrapassarem os seus bloqueios, ou dificuldades, de modo aparentemente surpreendente (96 incidentes);
- incidentes relacionados com problemas na (des)organização ou a (in)disciplina do grupo de alunos, na sala de aula (124 incidentes);
- incidentes humorísticos, na sua maioria centrados nas crianças: comentários não intencionais feitos por elas (62), acções humorísticas (52); processos desastrosos, mas com um lado divertido (34); produtos escritos sobre situações divertidas (11). Ao todo, o Autor contou 168 incidentes humorísticos.

A partir da análise efectuada, CORTAZZI sugere 10 oposições binárias ou polaridades que corresponderiam às percepções culturais destes professores sobre o seu trabalho:

|                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------|
| aluno individual - grupo/turma                                            |
| pais - professores                                                        |
| aprendizagens surpreendentes - aprendizagem desenvolvida de modo previsto |
| desastres - estabilidade                                                  |
| humor - seriedade                                                         |
| flexibilidade - planeamento                                               |
| impredictabilidade - rotina                                               |
| divertimento - trabalho                                                   |
| social - cognitivo                                                        |
| geral - técnico                                                           |

O Autor conclui afirmando que *“dado o valor pessoal, profissional, social, cognitivo e cultural dos incidentes relatados pelos professores, não é surpreendente que interessem os investigadores”* (1993: 137). Para além disso, os incidentes têm um papel determinante no desenvolvimento profissional docente: a partilha, entre professores, de incidentes positivos fornece orientações, coragem e esperança no seu trabalho; a partilha de incidentes negativos funciona como um modo de aproximação entre professores e entre escolas, diminuindo fricções e conflitos.

Também NELSON (1993) estudou o pensamento do professor a partir de pequenas histórias com características de incidentes significativos. Pediu a 630 professores de um districto escolar suburbano que registassem, por escrito, incidentes significativos que lhes parecessem especialmente memoráveis ou significativos na sua carreira como professores. Destes, 64 (cerca de 10%) concordou em participar no estudo e 55 (8,75) contribuiu registando os incidentes. 75% dos professores pertenciam ao ensino elementar,

9% professores dos níveis escolares intermédios e 16% do ensino secundário. No total, 21% eram professores de educação especial.

Os 55 participantes contribuíram com 146 histórias/incidentes, sendo que as contribuições individuais variaram entre 1 e 10. Os registos continham detalhes concretos de observação, e seguiam a estrutura dramática das narrativas, sendo o incidente o ponto culminante da narração. As categorias em que os incidentes foram classificados corresponderam a temas, uma vez que, segundo a Autora, que correspondem ao papel dos incidentes na carreira dos professores. Encontraram-se, assim, 8 categorias consistentes com aspectos do ensino surgidos nos resultados de outros Autores:

- incidentes em que o professor ia para além das responsabilidades esperáveis no desempenho do seu papel;
- incidentes em que se percebia a tentativa de partilhar informação sobre um determinado ponto de vista
- incidentes que descreviam a satisfação do professor por contribuir para o bem-estar dos alunos, ter impacto nas vidas deles, ser apreciado por eles ou pelos seus pais;
- incidentes que mostravam desafios, responsabilidades e recompensas da docência;
- incidentes que, retrospectivamente, eram lidos de modo diferente e contribuíam para a avaliação ou aprendizagem a partir da experiência e, por vezes, a partir dos alunos.
- incidentes que revelavam a relação afectiva entre os professores e os alunos;
- incidentes que mostravam como o professor tinha começado a perceber o ponto de vista do aluno;
- incidentes que revelavam mudanças, desbloqueamentos ou resultados inesperados da parte dos alunos.

Segundo NELSON, estes temas representam não apenas imagens do conceito de ensino dos professores, mas também aquilo que estes valorizam no ensino. " *Como os temas não podiam ter sido previstos a partir das características dos professores, eles podem representar dimensões críticas do ensino*"(1993:64) e reflectem o seu pensamento quanto aos desafios e recompensas da profissão.

MEASOR (1992), por sua vez, estudou os ciclos de carreira e de vida e o desenvolvimento da identidade profissional do professor a partir de incidentes. A

Autora usa o termo incidentes críticos<sup>33</sup> para definir acontecimentos-chave na vida individual dos professores, a partir dos quais estes tomam decisões importantes para a sua vida e carreira, orientando-o em determinadas direcções que acabam por ter consequências significativas na sua identidade profissional. MEASOR propõe-se assinalar os incidentes críticos nalgumas biografias de professores, já que os dados analisados<sup>34</sup> lhe permitem afirmar que os incidentes críticos surgem geralmente em fases particulares da vida do indivíduo - a que chama fases críticas. Estas podem ser determinadas por condições extrínsecas, produzidas por acontecimentos históricos determinantes; ou por condições intrínsecas, que ocorrem na progressão na carreira dos professores (a escolha da profissão; a primeira prática de ensino; os primeiros oito meses de ensino; três anos depois da entrada na profissão; o meio da carreira e as promoções; a pré-reforma); ou ainda por condições pessoais (cassamento, divórcio, nascimento de filhos, morte de familiares, etc).

Os incidentes críticos na sala de aula parecem ocorrer predominantemente nestas fases críticas que são, de facto, períodos de mudança e escolha. *“Provavelmente, o incidente em si mesmo representa o culminar de uma tomada de decisão, cristaliza o pensamento individual, não sendo ele próprio o responsável pela decisão”* (1992: 62). De facto, os incidentes ocorridos na sala de aula numa mesma fase da carreira dos professores, apresentam muitas semelhanças. O modo como cada professor reage ou resolve os incidentes, no entanto, é muito diferente, e a partir dessas reacções, os professores estabelecem diferentes tipos de reputação e de identidade, logo desde os primeiros tempos de ensino.

Um dado interessante é que os professores, nas suas biografias, voltam a contar incidentes semelhantes ao primeiro incidente crítico com que se defrontaram, explicitando as diferenças no modo como lidam com situações idênticas, em diversas fases da sua carreira. Parecem ser usados para assinalar as escolhas de cada professor em relação a um estilo de ensino e de disciplinação, e indicam os valores e atitudes de cada um, como professor. Os professores descrevem o incidente crítico, identificam a sua reacção e

<sup>33</sup> A Autora retirou os incidentes críticos das biografias dos professores com que trabalhou. Este conceito corresponde, portanto, àquele que designámos por incidente significativo, na perspectiva de ESTRELA (1986). Neste texto, no entanto, manteremos a designação que MEASOR (1992) lhe deu.

<sup>34</sup> A Autora chama a atenção, no entanto, para o facto de o tratamento dos dados não se encontrar ainda completo, na data de publicação do livro.

ênfatizam a confusão que o incidente criou, clarificando as escolhas que daí resultaram; os incidentes recorrentes, ao serem contados, funcionam como “uma sombra contrastiva” e reforçam as escolhas que resultaram do incidente crítico inicial, contribuindo para o estabelecimento da identidade profissional.

Por outro lado, a maior parte dos incidentes críticos contados nas biografias relacionam-se com comportamentos desviantes dos alunos. Estes incidentes envolvem um desafio à identidade e imagem do professor e, como resultado desse desafio, algumas partes da identidade profissional são confirmadas e outras são abandonadas. Por vezes, os incidentes levam o professor a descobrir questões sobre si próprio que desconheciam. Numa fase inicial da carreira, este tipo de incidentes ocorre com frequência e irá ter consequências para a definição do papel do professor, na fase da socialização.

Para a Autora, fica em aberto até que ponto as mudanças ou as escolhas decorrentes dos incidentes se mantêm permanentes. Parece-lhe, no entanto, evidente, que os incidentes críticos têm um extenso efeito na carreira docente.

Em síntese, os incidentes significativos são usados, actualmente, para estudar os ciclos de carreira e de vida do professor e o desenvolvimento da sua identidade profissional (MEASOR, 1992), bem como o pensamento do professor e o seu desenvolvimento profissional (HOLLY e McLOUGHLIN, 1989; CORTAZZI, 1993; NELSON, 1993), a partir da expressão dos próprios docentes.

O uso dos incidentes significativos como processo de detecção de análise de necessidades de formação contínua insere-se, portanto, na recolha de informação a partir da expressão das expectativas dos sujeitos (BARBIER e LESNE, 1986) e na perspectiva democrática, tal como STUFFLEBEAM et al. (1985) a definem. A sua recolha através de pequenas entrevistas focalizadas num episódio crítico ou situação-problema apresenta características diferentes da recolha de opiniões através de entrevistas abrangentes, que requerem um tipo de respostas mais afastado do real. A comparação entre as expressões dos professores, recolhida destes dois modos, pode permitir uma melhor compreensão do pensamento do professor na e sobre a acção pedagógica e fornecer dados sobre o ciclo da carreira em que se encontram e o seu desenvolvimento profissional em geral e, neste sentido, contribuir para a elaboração dum quadro mais preciso das suas preocupações, dificuldades e carências de formação.

## **4. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

### **4.1. A INTEGRAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM N.E.E. COMO PROCESSO DE INOVAÇÃO EDUCATIVA**

A movimentação para a integração escolar e social das crianças e jovens deficientes é relativamente recente e decorre, por um lado, dos movimentos sócio-políticos da década de sessenta e, por outro, do desenvolvimento das ciências psicológicas, sociológicas e pedagógicas (KIRK e GALLAGHER, 1987; CASANOVA, 1990). Para este movimento contribuiu ainda a constatação dos fracos resultados das instituições de educação especial (SCHULZ e TURNBULL, 1984; VAYER e RONCIN, 1992).

Nos países ocidentais, a história dos deficientes inicia-se sob o signo da exclusão (de que Esparta é o exemplo máximo) e prossegue sob a noção de segregação, que evolui da simples colocação em asilos, numa fase inicial, para a reabilitação em internatos tutelados pelos médicos, no início deste século (KIRK e GALLAGHER, 1987; SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993).

O desenvolvimento da Psicometria, da Psicologia Genética e da Psicologia Diferencial veio modificar esta perspectiva, nos meados do século, levando à transformação dos internatos em classes especiais anexas às escolas públicas. É também nessa altura que surgem as primeiras experiências de integração de crianças deficientes nas turmas regulares.

A integração parte de alguns pressupostos básicos:

- as crianças com problemas desenvolvem-se através da mesma sequência de estádios das outras crianças, mas com ritmos mais lentos nas áreas em que apresentam dificuldades (SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993);
- o desenvolvimento destas crianças depende dos mesmos factores que o das crianças sem problemas: um ambiente precoce rico e estimulante; um ambiente de aprendizagem activo, com ênfase na acção e interacção (SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993);
- para as crianças deficientes serem aceites na sociedade, as escolas devem aceitá-las e proporcionar-lhes um ambiente tão normal quanto possível, colocando-as com outros

alunos e adequando-se às necessidades de cada uma das crianças, sejam deficientes ou não (WOOD, 1984).

Decorre daqui o princípio de "ambiente o menos restritivo possível" defendido pela maior parte dos Autores e incluído na legislação de vários países. Em termos gerais, significa que os alunos com problemas e/ou deficiências devem ser educados em situações tão normais quanto as suas necessidades especiais o permitirem.

O Modelo em Cascata desenvolvido por Deno (1973; cit. in: WOOD, 1984) apresenta um continuum de situações educativas que vão dos ambientes menos restritivos aos mais restritivos, construindo um triângulo invertido - um grande número de crianças funcionará nos ambientes regulares de ensino e um pequeno número necessitará de ambientes mais restritos. A criança colocada em qualquer uma das situações pode deslocar-se para outras, mas essa deslocação far-se-á preferencialmente na direcção das estruturas regulares, isto é, dos primeiros níveis:

| NÍVEIS | SITUAÇÃO DO ALUNO COM NEE                                             |
|--------|-----------------------------------------------------------------------|
| 1      | Classe regular                                                        |
| 2      | Classe regular com apoio indirecto ao professor                       |
| 3      | Classe regular com apoio directo ao aluno                             |
| 4      | Classe regular com apoio directo em sala de apoio ou sala de recursos |
| 5      | Classe regular (1/2 tempo) + Classe especial (1/2 tempo)              |
| 6      | Classe Especial                                                       |
| 7      | Escola de Educação Especial                                           |
| 8      | Internato de Educação Especial                                        |
| 9      | Apoio em serviços hospitalares ou Apoio domiciliário                  |

O princípio do "ambiente menos restritivo possível" significa, ainda, que as escolas devem aceitar todas as crianças e encontrar para cada uma o modelo de integração mais adequado, pelo que os níveis 7, 8 e 9 só ocorrerão se a escola provar que não existem condições para a integração.

É neste sentido que em 1975, nos E.U.A. surge a Public-Law 94-1742 ("THE EDUCATION FOR ALL HADICAPPED CHILDREN ACT"), lei federal que vem introduzir o conceito de "mainstreaming"<sup>35</sup> para as crianças e jovens deficientes, determinando que, em todos os estados, se proceda ao rastreio dos deficientes entre os 4 e os 21 anos, se avaliem as suas necessidades educativas, se planifique e programa individualizadamente a intervenção pedagógica a realizar junto deles, se opte pela

<sup>35</sup> Traduzido à letra, significa "corrente principal". A ideia subjacente é a de "manter a criança na corrente principal e comum da educação" e tem sido traduzido, simplesmente, por integração (Nota dos tradutores de "Psicologia Educacional" (SPRINTHALL E SPRINTHALL, 1993))

alternativa menos restritiva que satisfaça as suas necessidades especiais e, finalmente, que não exista discriminação por deficiência (cit. in: SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1990:559).

A evolução das modalidades de atendimento a estes alunos está ainda directamente relacionada com a evolução dos meios de diagnóstico e nos processos de classificação dos seus problemas. Inicialmente, estabeleceu-se uma classificação tipológica com base em critérios médicos: deficiências visual, auditiva, mental e motora. Mais tarde, à medida que a Psicologia desenvolve os seus próprios critérios de medida e a sociedade começa a exigir um nível mais alto de escolarização, surgem outras problemáticas: perturbações emocionais e de comportamento, perturbações específicas de linguagem, dificuldades de aprendizagem. Nos E.U.A., actualmente, usa-se o termo "exceptional children" para designar todos estes grupos de problemas e ainda as multideficiências e as sobredotações (KIRK e GALLAGHER, 1987).

Em Inglaterra, o WARNOCK REPORT (1978) introduziu o conceito de **Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.)** para definir as problemáticas educativas dos alunos. Neste texto, definem-se N.E.E. como aquelas que requerem:

- *"o fornecimento de meios especiais de acesso ao currículo, através de equipamento, instalações ou recursos, modificações do meio físico ou técnicas de Educação Especial;*
- *o acesso a um currículo especial ou adaptado;*
- *uma especial atenção à estrutura social e ao clima emocional em que se processa a educação"* (cit. in: BRENNAN, 1985: 28).

No mesmo país, em 1981, o EDUCATION ACT considera que *"uma criança tem N.E.E.<sup>36</sup> (...) se tiver dificuldades significativamente maiores para aprender do que a maioria das outras crianças da sua idade ou uma incapacidade que a impede ou lhe coloca dificuldades no uso de meios educativos geralmente oferecidos nas escolas"* (cit. in: BRENNAN, 1985:29).

Esta definição apresenta diferenças significativas em relação às categorizações anteriores, já que abrange um maior número de alunos que as classificações médicas ou psicológicas; implica uma visão dinâmica das deficiências, uma vez que as N.E.E. se podem alterar, no decurso da escolaridade; corresponde a uma perspectiva

---

<sup>36</sup> Uma em cada cinco crianças, segundo este texto legal

exclusivamente pedagógica, porque a problemática é definida em relação aos objectivos curriculares, processo de ensino e ambiente de aprendizagem escolar; tem relação directa com o princípio da Integração, já que o fulcro da definição reside nos meios de acesso ao curriculum geral.

No nosso país, o movimento para a integração de crianças e jovens deficientes começou por experiências pontuais em alguns liceus do país e desenvolveu-se durante a década de 70, promovida pela Direcção do Ensino Especial, mas ainda sem qualquer suporte legal (BENARD DA COSTA, 1995). Nesse sentido, *“a Lei de Bases do Sistema Educativo foi um marco fundamental em matéria legislativa, relativamente à Educação Especial, pois deu segurança ao que se ia fazendo”* (BENARD DA COSTA, 1995:6).

Esta Lei (Lei 46/86 de 14 de Outubro), determina que *“é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito à uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”* (nº2 do art.2º); que o sistema educativo se organiza de forma a *“assegurar o direito à diferença (...)”* (art.3º); e que, entre os objectivos do Ensino Básico se contam os de *“assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a déficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”*, e *“criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”* (art.7º).

A regulamentação destes aspectos da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - inserida no contexto da Reforma Educativa em curso nos anos 80 - levou ainda algum tempo a ocorrer. Em 1990 a Lei da Escolaridade Obrigatória (Lei nº 35/90) vem assegurar que as crianças deficientes, tais como as outras, estão obrigadas ao regime da escolaridade obrigatória. De facto, antes disso, uma criança deficiente podia ser dispensada da escolaridade obrigatória apenas por atestado médico confirmando a deficiência, não se exigindo sequer, para tal dispensa, a frequência de uma Instituição de Educação Especial (BENARD DA COSTA, 1995).

O segundo grande passo da regulamentação dos princípios da LBSE no que respeita à integração de alunos com N.E.E. ocorreu com a publicação do Decreto-Lei nº 319/91 que, segundo BENARD DA COSTA (1995:7) é um *“filho directo”* do Warnock Report, a que já fizemos referência, mas com algumas medidas inspiradas na Public-Law

94-142 de 1975 dos E.U.A. e nos princípios filosóficos do “mainstreaming” (VIEIRA, 1995b).

Assim, o Decreto-Lei 319/91 vem (finalmente) introduzir em Portugal o conceito de necessidades educativas especiais, que substitui a classificação das deficiências e/ou perturbações em critérios médicos e responsabiliza a Escola Regular pelos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, defendendo “*a abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de escola para todos*” e consagrando um conjunto de medidas que visam a educação destes alunos num ambiente o menos restritivo possível (Preâmbulo).

Este Decreto-Lei cria ainda dois novos instrumentos:

o Plano Educativo Individualizado (PEI) que assegura a fundamentação das opções por determinadas medidas do Regime Educativo Especial e identifica os intervenientes na aplicação dessas medidas, a partir de uma caracterização inicial levada a efeito pelo Serviço de Psicologia e Orientação e pelo Serviço de Saúde Escolar;

o Programa Educativo (PE), elaborado pelo professor de Educação Especial (E.E.) com a participação do professor de Educação Regular (E.R.) da classe onde o aluno está inserido, com a participação dos pais e, eventualmente, de outros técnicos. Este programa que visa orientar a intervenção educativa, nomeadamente definindo as adaptações curriculares propostas ao nível dos objectivos, conteúdos, estratégias, actividades, recursos e avaliação.

O Despacho nº173/ME/91 regulamenta as condições e procedimentos necessários à aplicação do Dec.Lei 319/91, confirmando a opção pelas “*medidas mais integradoras e menos restritivas, de forma a que as condições de frequência se aproximem das existentes no regime educativo comum*” e a competência do professor do 1º Ciclo do ensino básico para identificar os alunos com N.E.E e os encaminhar para os Serviços de Psicologia e Orientação, Serviços de Saúde Escolar e Equipas de Educação Especial.

Inovadoras quando comparadas com as medidas tomadas em alguns países e conservadoras quando comparadas com outros, o movimento para a integração escolar em Portugal pode ser enquadrado nas orientações em vigor em toda a Europa comunitária.

De facto, nos países da União Europeia, a política de integração educativa dos alunos com deficiência surge no ano de 1981, Ano Internacional do Deficiente, com a

aprovação da Resolução 81/C347 de 31/12/87, mas será apenas em 1984, no Conselho de Ministros da Educação dos países da União Europeia que se adoptarão resoluções tendentes ao desenvolvimento de um conjunto de medidas no âmbito dos sistemas nacionais. Em 1990 é aprovada a Resolução 90/C162/02 de 3/7/90 onde se indica que, em todos os estados membros, se deve promover a integração das crianças e jovens deficientes no ensino regular, salvaguardando os apoios especializados que algumas delas necessitem, complementarmente (GASPAR, 1995).

Segundo esta Autora, nas práticas actuais dos diversos países da União europeia, podemos encontrar algumas tendências actualmente predominantes: a) a que considera a integração educativa como um processo de mudança da escola regular, defendendo medidas de diferenciação dentro as escolas que visem o atendimento às necessidades individuais de todos os seus alunos (Reino Unido, Dinamarca, Itália, Espanha, Grécia e Portugal; b) a que considera a integração como um processo extrínseco à escola regular (França, Bélgica e Luxemburgo); a que adopta uma orientação intermédia, tentando compatibilizar a política de integração europeia com os sistemas já existentes de escolas especiais (Irlanda, Alemanha e Holanda).

Em termos gerais, é possível reconhecer um consenso, nos países da União Europeia, sobre a mudança das práticas pedagógicas e das funções dos agentes educativos que a integração de alunos com NEE implica, sobretudo ao nível da escolaridade obrigatória (GASPAR, 1995).

Mais recentemente, a Declaração de Salamanca<sup>37</sup> (1994) vem introduzir um novo conceito: o de **Escolas Inclusivas**. As escolas são responsabilizadas pela educação de todas as crianças, incluindo as com N.E.E., aqui definidas como aquelas cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. A Declaração advoga o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, afirmando que "*as escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos (...) através de currículos adaptados, duma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as*

<sup>37</sup> A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e prática na área das N.E.E. foi elaborada pelo Congresso Mundial sobre N.E.E. realizado pelo governo espanhol em colaboração com a UNESCO, com a participação de 92 países e 25 organizações internacionais.

*respectivas comunidades. E preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer o conjunto das N.E.E. dentro da escola" (1994:21).*

Como afirma BENARD da COSTA (1995:7), *"de algum modo, com a Declaração de Salamanca acaba a integração, no sentido em que tem sido entendida"<sup>38</sup>, e começa uma outra fase. Em boa verdade, surge uma nova ideia, a de escola inclusiva, no sentido de escola para todos. Ao falarmos de integração, há subjacente ao conceito alguém que está de fora e pretendemos pôr dentro da escola: na ideia de escola inclusiva, não há ninguém de fora".* Tal não significa, no entanto, que a escola não necessite de modificações e adaptações, como não significa que os alunos com NEE deixem de necessitar de um conjunto de intervenções especializadas (BENARD DA COSTA, 1995). A articulação entre a Educação Regular e a Educação Especial não é tarefa simples e a adaptação desses dois sub-sistemas um ao outro, visando uma acção pedagógica conjunta, será o desafio dos anos 90 (DAVIS, 1989, KAUFFMAN, 1993).

#### **4.2. CONDIÇÕES FAVORÁVEIS À INTEGRAÇÃO ESCOLAR**

Se a integração (de populações diferentes ou de crianças diferentes) não coloca problemas ao nível do discurso, o mesmo não se pode dizer ao nível da acção sobre o real. De facto, apesar das orientações internacionais e medidas nacionais, a integração de alunos com N.E.E. nas escolas do Ensino Regular não é consensual entre os agentes educativos, nem mesmo nos países em que é essa a política oficial do sistema (VAYER e RONCIN, 1992).

Em termos gerais, aqueles que se opõem à integração dos alunos deficientes nas escolas e à inclusão do sistema de educação especial nas estruturas educativas regulares afirmam que essas estruturas ainda não deram provas de poder e querer assumir a responsabilidade pelos alunos com N.E.E., enquanto o sistema de educação especial tradicional era, pelo menos, uma opção segura e fiável (BYRNES, 1990). JENKINS et al.(1990), por exemplo, elaboram uma lista das funções e responsabilidades do professor do ensino regular em relação a cada grupo de crianças que ensinam e concluíram que *"os professores das classes regulares não devem ser (e não é razoável pedir-lhes que sejam)*

---

<sup>38</sup> Sublinhado nosso

*responsáveis pelos estudantes que não seguem o currículo geral. Há limites às exigências que se fazem aos professores", afirmam eles (p.490).*

Os defensores da educação integrada, por sua vez, argumentam que as orientações e práticas tradicionais da educação especial na identificação, ensino e colocação de alunos com N.E.E. mostraram ser imperfeitos, baseados em pressupostos não válidos, ineficientes em termos de custos-benefício e discriminatórios (DAVIS, 1990). Segundo este Autor, *“o debate sobre a educação integrada fornece-nos uma rara oportunidade para avaliar com rigor o empenhamento da educação pública no trabalho com alunos deficientes ou com outras necessidades especiais - os chamados alunos-em-risco - bem como de avaliar o grau actual da capacidade organizacional não apenas para atender as diferenças individuais entre os alunos, mas também para as respeitar e valorizar”* (1989:445).

No entanto, uma prática de integração perspectivada apenas a nível da análise caso a caso das diferenças que cada aluno apresenta e da sua inserção individual na classe, arrisca-se a constituir uma inovação (mais ou menos benéfica) para o aluno, o professor e o resto do grupo, mas a não alterar verdadeiramente o projecto educativo de cada escola e as condições do sistema escolar (VIEIRA, 1995b).

Esta Autora salienta a importância do contributo da educação especial (*“ligado a uma tradição rica de pedagogia adaptada, de individualização do ensino, de diferenciação pedagógica, etc (...)”* - VIEIRA, 1995b:20) para a optimização do processo educativo em cada estabelecimento escolar, através de mecanismos de parceria entre professores, reflectindo sobre a prática, trocando experiências e saberes diferentes com vista a um fim comum. Assim, o processo de integração de alunos com NEE poderia contribuir para a modificação da intervenção pedagógica com todos os alunos e beneficiar a qualidade do ensino em termos gerais, uma vez que, muito do insucesso escolar actual (e do mal estar docente - ESTEVE, 1992), passa pela dificuldade dos professores em gerir turmas heterogéneas. Esta heterogeneidade não surge apenas através dos alunos com NEE (que são uma minoria), mas essencialmente dos alunos provenientes de diferentes etnias, raças, credos, nacionalidades, culturas e níveis económicos - alunos que vieram acabar, de uma vez para sempre, com o mito do “aluno-padrão” (DESSENT, 1987; HEGARTY, 1987).

Por outro lado, muitos dos defensores de uma política de integração estão, neste momento, a reagir contra aquilo a que chamam “o radicalismo das escolas inclusivas”, sobretudo porque, em alguns estados dos E.U.A., este movimento tem levado à extinção progressiva dos serviços de apoio da educação especial<sup>39</sup>. Neste sentido se pronunciam FUCHS e FUCHS (1994), que comparam o movimento das escolas inclusivas e o movimento para a educação integrada, anteriormente levado a efeito. Segundo eles, a radicalização das posições está a tornar o processo inconsequente e totalmente dissociado dos problemas da educação em geral, predizendo uma visão pessimista do futuro.

BULLOUGH (1994) relata a experiência de uma professora que integrou com sucesso um aluno invisual (integração física, social e escolar, ainda que com algumas adaptações a este último nível), enquanto a tentativa de integração de uma aluna com Síndrome de Down resultou num fracasso, apesar de todos os esforços desenvolvidos pela professora. Para esta aluna, o curriculum geral era totalmente inapropriado, a integração social não se realizou e aquilo que realmente existiu foi apenas uma colocação física da criança na classe. Uma das causas apontadas para este insucesso foi a falta de quaisquer tipos de apoio da educação especial, que a Autora atribui à política estadual das escolas inclusivas.

Numa perspectiva um pouco mais moderada, KAUFFMAN (1993) advoga que as mudanças a realizar com vista às escolas inclusivas se façam cuidadosa e progressivamente.

O debate sobre a integração escolar de alunos com NEE tem tido por base uma série de estudos levados a efeito em diversos países a partir da década de 70, sendo os realizados nos países anglo-saxónicos aqueles que têm tido maior divulgação. Tais estudos incidem fundamentalmente sobre o efeito da integração escolar nos alunos com N.E.E. e nos outros alunos; as adaptações que as escolas e as classes devem levar a efeito para a integração; e os sistemas de apoio da educação especial (VAYER e RONCIN, 1992; VIEIRA, 1995a).

---

<sup>39</sup> Problema que deriva de uma má interpretação do conceito de Escolas Inclusivas, tal como faz notar o texto de BENARD DA COSTA (1995), referido no ponto 4.1. deste capítulo.

Não seria possível sintetizar aqui a revisão total dessas investigações, pelo que optámos por seleccionar aqueles que nos parecem poder contribuir para a criação de condições favoráveis à integração escolar dos alunos com NEE.

Assim, em relação aos factores facilitadores da integração, a revisão da literatura realizada por VIEIRA (1995a; apud HELLER et al., 1982; BLIKKLEND, 1985; BISHOP, 1986; LYNAS, 1986; HOWARTH, 1987; WANG et al, 1988) indica que estes se situam essencialmente em relação a três factores: a organização da escola, as atitudes do professor do Ensino Regular e a planificação e gestão da prática pedagógica.

Em relação aos aspectos organizacionais da escola, salientam-se, como factores de sucesso da integração: a colaboração entre os diversos agentes educativos (pais, professores do ensino regular, professores do ensino especial, outros técnicos); as atitudes da escola face à inovação e capacidade de resolução de problemas; a formação contínua dos professores; o tipo de apoio da educação especial; o apoio de equipas multidisciplinares (médicos, psicólogos, terapeutas); o apoio da administração das escolas e dos colegas aos professores que têm alunos integrados; e a redução do número de alunos/classe.

Quanto aos professores do E.R., os factores facilitadores da integração relacionam-se com as atitudes e comportamentos do professor do E.R. face à diferença e a experiência anterior do professor do ensino regular no contacto com alunos deficientes.

No que respeita à prática pedagógica, os aspectos que facilitam a integração relacionam-se com o ambiente de aprendizagem criado, a programação em função das necessidades individuais dos alunos e o modo de organização da classe.

VIEIRA (1995a) elaborou um guia de leitura de situações de integração em estabelecimentos do 1º Ciclo do Ensino Básico (C.E.B.) a partir dos estudos de caso efectuados em duas escolas portuguesas. O guia aborda três dimensões da integração escolar: a escola, as atitudes dos parceiros educativos e a prática pedagógica.

Em relação à estrutura da escola, a Autora conclui que são elementos favoráveis à integração: a facilidade de acesso à escola, a existência de equipamento, material e recursos humanos suplementares, as experiências anteriores de integração, a criação de dispositivos de apoio da educação especial (E.E.) e a frequência desse apoio.

No que respeita à organização da escola, surgem-nos, como factores favoráveis, o equilíbrio na proporção do número de alunos com N.E.E. por turma, o grau de autonomia na gestão curricular, a flexibilidade dos critérios de sucesso, a existência de espaços e actividades de expressão e comunicação.

O processo de interacção dentro da escola facilita a integração: se forem criados espaços informais de trabalho em equipa; se houver circulação da informação oficial; se os professores participarem nas decisões; se a escola se articular com outros serviços da comunidade e com as famílias; se as atitudes face à diferença e face à mudança forem positivas; se existir um projecto de escola; e se os professores tiverem acesso à formação contínua.

Quanto às atitudes dos diversos parceiros educativos, a Autora refere as capacidades de animação, comunicação e iniciativa dos coordenadores da escola e a sua receptividade e disponibilidade face à integração, como alguns dos factores facilitadores deste processo.

Em relação aos professores do E.R., uma atitude positiva face à diferença, a sensibilidade à problemática dos alunos com N.E.E. e o desejo de inovação são, na opinião de VIEIRA, aspectos que facilitam também a integração.

As atitudes positivas dos outros alunos face à diferença e a interacção positiva com alunos com N.E.E. são também factores que favorecem a integração, segundo VIEIRA.

No que respeita às formas de ligação entre os professores do E.R. e do E.E., a Autora sublinha a necessidade de criar um clima de cooperação e definir claramente os papéis de cada um; a disponibilização, por parte do professor da E.E., de conhecimentos, processos de planificação e avaliação e estratégias de ensino específicas; o apoio directo aos alunos com N.E.E. (individual ou em grupo); a articulação de objectivos e estratégias de ensino; e a reflexão em conjunto.

Quanto à organização do processo de ensino/ aprendizagem, a Autora cita como facilitadores da integração: a operacionalização de objectivos; a gestão equilibrada da classe; o grau de autonomia dos alunos; a individualização do ensino; a adequação pedagógica às necessidades individuais; e a flexibilidade dos critérios de avaliação.

No que respeita à relação pedagógica, uma interacção positiva do professor com o aluno com N.E.E. e entre este e os outros alunos, o grau de integração desse aluno nas

actividades da classe e um processo de apoio individualizado, são os principais factores apontados por VIEIRA (1995a).

#### 4.3. ATITUDES E PREOCUPAÇÕES DO PROFESSOR FACE À INTEGRAÇÃO

Como vimos, as atitudes dos professores do E.R. face à integração de alunos com N.E.E. constituem um dos factores favoráveis ao sucesso desse empreendimento.

Alguns Autores consideram-no, mesmo, o factor determinante do processo e dos resultados. BIRCH (1974; cit. in: SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993) realizou um estudo sobre integração em vários distritos escolares dos E.U.A, concluindo que as atitudes positivas dos professores face à integração eram o principal factor de sucesso desta. Essas atitudes diziam respeito à:

- crença no direito à educação de todas as crianças;
- capacidade de cooperação entre o professor do ensino especial e o do ensino regular;
- vontade de partilhar tarefas em equipas;
- abertura ao trabalho com os pais;
- flexibilidade no que respeita às tarefas do professor;
- reconhecimento da importância dos objectivos e actividades escolares não académicos.

Este Autor concluiu ainda que, nos distritos escolares em que a integração era bem sucedida, existiam algumas atitudes de base comuns: a valorização do trabalho em equipa (professor do ensino especial/ professor do regular); a verificação de que as crianças com N.E.E. não eram mais difíceis que algumas que já frequentavam as turmas; a crença na expressão "todas as crianças se encontram no mesmo sistema escolar".

Por outro lado, numa revisão da literatura sobre o tema, ADAMS (1987; apud GICKLING e THEOBALD, 1975; HUDSON et al, 1975; HORNE, 1979) refere uma forte oposição dos professores à integração e uma acentuada preocupação com as repercussões desta para os outros alunos (apud HUDSON et al, 1979 e JOHNSON, 1979).

Também a revisão da literatura realizada por VIEIRA (1995a; apud GOTTLIEB, 1977 e COMAN et al., 1978) permite concluir a existência de atitudes negativas face à integração de alunos com N.E.E. nas classes regulares. No entanto, os resultados obtidos por LARIVÉE e COOK (1989; cit. in: VIEIRA, 1995a) permitem apontar atitudes mais

positivas nos professores do 1º C.E.B. do que nos professores dos restantes graus de ensino

VIEIRA (1995a) salienta ainda que os resultados de alguns estudos (ALEXANDER e STRAIN, 1978; REYNOLD et al., 1982) mostram o receio que os professores têm de não estar preparados para trabalhar com alunos com N.E.E. De facto, a variável mais importante para a aceitação destes alunos, por parte dos professores com experiência de integração, relaciona-se com a percepção que estes têm sobre a sua própria capacidade de dar resposta às necessidades especiais das crianças (VIEIRA, 1995; apud LARRIVEE e COOK, 1989).

No mesmo sentido, SEMMEL et al.(1991) a partir dum inquérito efectuado a 381 professores (311 do E.R. e 70 da E.E.) concluem que apenas 28,96% dos professores de E.R. consideram estar preparados para trabalhar com alunos integrados, sendo que 37,63% dos mesmos professores considera que a colocação desses alunos nas suas classes representa uma exigência adicional. No entanto, 61,84% dos inquiridos afirmam que os alunos com NEE têm o direito de ser educados em classes regulares (75,71% dos professores de E.E. e 58,71% dos professores da E.R.). No mesmo estudo, 89,47% dos inquiridos pensam que, apesar de integrados nas classes regulares, os alunos com NEE devem continuar a receber apoio especializado.

Outro factor importante para a aceitação da integração parece ser o das expectativas dos professores sobre o sucesso escolar das turmas que leccionam. GERSTEN, WALKER E DARCH (1988) realizaram um estudo com professores do 1º C.E.B., concluindo que os professores considerados eficazes (a partir da aplicação da Teacher Effectiveness Evaluation Form) têm padrões de resultados escolares mais altos para os seus alunos e, conseqüentemente, demonstram uma maior resistência à aceitação de alunos com menos possibilidades de sucesso académico.

Outra variável considerada em alguns estudos foi a idade do professor. VAYER e RONCIN (1992) concluem que, quanto mais jovens são os professores, mais consideram a integração um facto incontestável e, conseqüentemente, não levantam quaisquer objecções à colocação dos alunos com NEE nas suas classes.

Outros estudos (SANCHEZ, 1983; CROLL e MOSES, 1985; BOWMAN et al., 1985; cit. in: VIEIRA, 1995a) debruçaram-se sobre a relação entre as características das

N.E.E. e as atitudes dos professores. A maior parte dos resultados aponta para o facto de os professores reagirem melhor à integração de deficientes físicos e alunos com dificuldades de aprendizagem, reagindo pior a alunos com problemas de comportamento e alunos com deficiência mental. Em relação às deficiências sensoriais (visual e auditiva), as atitudes têm um leque de variação mais amplo e menos conclusivo.

No mesmo sentido, VAYER e RONCIN (1992) afirmam que os professores admitem facilmente os portadores de paralisia cerebral, os deficientes auditivos (com linguagem oral), os ambliopes e alguns tipos de atrasos escolares, mas *“é muito raro que os professores aceitem as crianças que, por qualquer razão, têm comportamentos que não são compatíveis com a sua concepção de classe. Somos forçados a constatar - concluem os Autores - que existe uma tendência geral em recusar as crianças que obrigariam o adulto a mudar algo nos seus modos habituais de ser e de fazer”* (1992:70)

GIANGRECO et al.(1993) apresentam resultados interessantes, no que diz respeito à mudança de atitudes nos professores<sup>40</sup> face à integração. As reacções negativas iniciais manifestadas<sup>41</sup> perante a integração de alunos com deficiências graves sofreram um processo de transformação em 89% dos professores. A responsabilização pelo processo de ensino/aprendizagem dessas crianças e a capacidade de interacção com elas aumentaram, verificando-se ainda uma alteração das atitudes face ao aluno e face a si próprios. A experiência de integração suscitou nos professores maiores capacidades reflexivas e maior flexibilidade na planificação e métodos de ensino em relação a todos os alunos.

O apoio prestado pelo professor de E.E. e terapeutas foi considerado essencial pelos professores, proporcionando uma sensação de segurança e conforto e a partilha de ideias. No entanto, os professores consideraram negativo o tipo de apoio que incidia na recomendação de objectivos não partilhados por eles, de actividades que perturbariam toda a sala e de técnicas demasiado especializadas.

Nas conclusões, GIANGRECO et. al. (1993) sublinham que, apesar da formação ser um factor importante para a mudança de atitudes face á integração, a experiência

<sup>40</sup> O estudo abrangia 19 professores do 1º Ciclo, com uma experiência profissional entre 2 e 20 anos.

<sup>41</sup> Expressas em termos como relutante, nervoso, apreensivo, zangado, aborrecido, aos quais se associaram sentimentos de rejeição, medo e incapacidade de lidar com a situação (GIANGRECO, et all, 1993)

directa de trabalho com a criança com N.E.E. constituiu o factor determinante dessa mudança. No mesmo sentido apontam os resultados de STRAWDERMAN e LINDSEY (1995), no que diz respeito à mudança de atitudes dos alunos da formação inicial, quando colocados em contacto directo com crianças com N.E.E. durante os estágios pedagógicos.

Para além da recolha de opiniões, alguns estudos utilizam ainda a observação directa das atitudes dos professores na situação de ensino. LYNAS (1986, cit. in: MARCHESI, 1987) realizou um estudo<sup>42</sup> sobre a integração de crianças surdas, usando entrevistas a professores, alunos deficientes e outros alunos da turma e cruzou estes dados com os resultados de observações naturalistas na sala de aula. A partir das entrevistas, definiu 4 tipos de atitudes do professor na prática pedagógica:

|        |                                                                                                                                                                                                        |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| tipo 1 | <u>nenhuma disposição especial</u> : o professor não oferece qualquer resistência à integração do aluno na classe, mas não tem consciência das suas necessidades específicas;                          |
| tipo 2 | <u>ajuda suplementar normal</u> : o professor faz algumas modificações no seu estilo de ensino mas não dá nenhum apoio específico ao aluno;                                                            |
| tipo 3 | <u>discriminação positiva considerável</u> : o professor disponibiliza algum tempo suplementar para ajudar os alunos integrados, sem, no entanto, sacrificar os interesses dos restantes alunos;       |
| tipo 4 | <u>discriminação positiva em excesso</u> - o professor dá tanto apoio suplementar ao aluno com N.E.E. que o faz sentir um caso totalmente à parte e provoca a rejeição dos outros alunos à integração. |

As observações na sala de aula demonstraram, por seu lado, que as atitudes da maior parte dos professores se situavam no tipo 2. O Autor considera, no entanto, que a boa vontade não é suficiente para a integração de alunos surdos, necessitando estes de um ensino com algumas modificações específicas, decorrentes da sua problemática.

No entanto, outros estudos relacionam as atitudes dos professores com questões de organização e estrutura institucional. GANS (1987)<sup>43</sup> afirma que a adesão dos professores do ensino regular à integração está mais dependente de factores institucionais (como o número de alunos com N.E.E. por turma, o número de horas de apoio da E.E.) do que de factores pessoais. Também LARRIVEE e COOK (1989; cit. in: VIEIRA, 1995) constataram que, quer as atitudes ambivalentes dos professores, quer as vincadamente negativas, se correlacionam sobretudo com factores de ordem institucional.

<sup>42</sup> O estudo foi realizado em 10 escolas da mesma região, em Inglaterra, abrangendo todos os níveis de ensino, do pré-escolar ao secundário (LYNAS, 1986)

<sup>43</sup> O estudo abrangeu 26 distritos escolares da mesma região dos E.U.A. (urbanos, semi-urbanos e rurais). Efectuou-se através de um questionário de 40 itens de cariz demográfico/institucional e 59 itens relativos a atitudes (GANS, 1987)

#### 4.4. NOVAS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR PARA A INTEGRAÇÃO

A integração de alunos com N.E.E. é uma inovação educativa que exige que o professor introduza algumas mudanças no ensino (ADAMS et.al., 1987) e que desenvolva novas competências (HOLLAND e HORBY, 1992).

Nas três últimas décadas, a determinação das mudanças a efectuar no processo de ensino e gestão da sala de aula e a definição das competências a desenvolver pelo professor têm sido objecto de vários estudos que, com algumas variações, apresentam, no entanto, resultados que podemos considerar semelhantes e/ou complementares.

BAKER e ZIGMOND (1990) realizaram um estudo em classes regulares<sup>44</sup> para determinar as mudanças exigidas com vista à facilitação do processo de integração. Segundo as conclusões apresentadas por estes Autores, os professores necessitariam de aumentar o tempo lectivo destinado ao ensino e de desenvolver uma maior diversidade de técnicas pedagógicas, sobretudo no caso da aprendizagem da leitura. As actividades do professor deveriam incluir mais procedimentos interactivos que envolvessem os alunos no processo de aprendizagem e aumentassem o seu interesse pela leitura. Os professores deveriam também encorajar o trabalho em grupos com diferentes números de alunos, e/ou o trabalho a pares, de modo a empenhar os alunos nas actividades de aprendizagem. Isto implicaria mudanças na prática pedagógica e a reorganização das rotinas diárias dos professores.

REDDEN e BLACKHURST (1978) usaram a técnica dos incidentes críticos para identificar as competências específicas consideradas necessárias para que os professores do 1º Ciclo possam integrar efectivamente os alunos com N.E.E.<sup>45</sup>

Identificaram-se seis principais funções do professor com alunos integrados:

- 1) desenvolver estratégias de orientação para o início da integração;
- 2) avaliar as necessidades educativas especiais de cada aluno e definir objectivos;
- 3) planear estratégias de ensino e o uso dos recursos educativos;
- 4) implementar essas estratégias;
- 5) facilitar a aprendizagem;
- 6) avaliar a aprendizagem.

<sup>44</sup> O estudo abrangeu uma escola elementar, num distrito escolar urbano dos E.U.A., com uma larga percentagem de casos de Dificuldades de Aprendizagem. Os dados foram recolhidos durante um ano, através de observações informais e estruturadas nas salas de aula e de entrevistas e questionários a pais, alunos e professores. (BAKER e ZIGMOND, 1990).

<sup>45</sup> O estudo abrangeu 493 professores do 1º C.E.B. de 24 escolas duma mesma região dos E.U.A. Foi elaborado um questionário para especificação dos incidentes, ao qual responderam 184 professores. Daqui resultou o levantamento de 828 incidentes críticos (REDDEN e BLACKHURST (1978)

Cada uma destas funções aparece depois desenvolvida em 5/6 competências, num total de 32.

SANCHEZ (1983; cit. in VIEIRA, 1995a:349) apresenta uma ordenação de dez competências definidas pelos professores como essenciais para a integração:

- 1) a comunicação com os pais, colegas e comunidade;
- 2) conhecimento profissional e conhecimento dos fundamentos da integração;
- 3) utilização dos recursos educativos;
- 4) avaliação das necessidades dos alunos, usando os testes adequados;
- 5) avaliação dos progressos dos alunos;
- 6) individualização do ensino;
- 7) adaptação às capacidades e interesses das crianças com N.E.E.;
- 8) organização da classe;
- 9) estratégias educativas;
- 10) clima de tolerância e aceitação das diferenças dentro da sala".

A partir da revisão da literatura, HORNBY et al. (1991; cit in: HOLLAND e HORBY, 1992) elaboram uma lista de 46 competências do professor do ensino regular, que resumimos no quadro seguinte:

- aceitação da diferença e conhecimento dos direitos legais dos alunos e pais;
- identificação das N.E.E. (recolha de informação de diversas fontes; avaliação formal e informal do aluno)
- elaboração de um plano de intervenção individual (P.E.I.)
- definição de objectivos realísticos;
- organização adequada da sala de aula, gestão de recursos e de tempo;
- comunicação com o aluno integrado;
- desenvolvimento de estratégias para a integração social dos alunos com N.E.E. na turma;
- uso de instrumentos de avaliação adequados ao aluno;
- reflexão e avaliação da sua própria prática, análise crítica dos programas e materiais propostos;
- participação em actividades de formação;
- articulação com outros agentes educativos (pais, professores do E.R. e E.E.);
- aconselhamento de crianças e adultos, compreensão da dinâmica familiar;
- resolução de problemas.

Em 1991, foi pedido a 30 profissionais (formadores, psicólogos, consultores, coordenadores de escolas de E.E. e coordenadores de serviços educativos) que priorizassem estas competências, numa escala de 1 a 5.

Em 1992, HOLLAND e HORBY realizaram o mesmo estudo, mas desta vez com professores do E.R., com vista à comparação das prioridades apontadas por cada grupo.

Os resultados mostram um elevado grau de consenso entre os dois grupos, apontando ambos como prioritárias a capacidade de comunicar, a atitude positiva face à integração e a capacidade de fornecer informação precisa para a revisão anual do plano.

O consenso entre os dois grupos verificou-se também na importância dada às competências de planificação, uso de reforços positivos, organização adequada da sala de aula e definição de objectivos realísticos.

A participação em actividades de associações profissionais foi o item com valores mais baixos, nos dois grupos.

Existem também diferenças significativas entre os dois grupos. A identificação das N.E.E., por exemplo, constituiu a 2ª prioridade dos professores, surgindo apenas em 34º lugar nas prioridades assinaladas pelos especialistas; a capacidade de trabalhar com os pais aparece em 4º lugar nos professores e apenas em 30º entre os especialistas.

Diferenças acentuadas ocorrem ainda no que respeita ao uso de estratégias de ensino alternativas (12º lugar entre os professores e 42º entre os especialistas) e à capacidade de ouvir os outros (17ª prioridade e 36ª, respectivamente).

Pelo contrário, o uso de registos sobre as aulas e os comportamentos dos alunos foi muito cotado entre os especialistas e pouco cotado entre os professores. O mesmo sucede com a capacidade de realizar análise de tarefas, que surge em 10º lugar entre os especialistas, e apenas em 37º entre os professores.

Os Autores concluem que, embora apareçam algumas diferenças interessantes, há um alto nível de consenso entre técnicos e professores, no escalonamento das 46 competências do professor para a integração.

No entanto, muitas das competências que temos vindo a referenciar como necessárias aos professores para trabalhar com alunos integrados, são comuns àquelas que se estabelecem para a prática pedagógica em geral. De facto, a composição actual das turmas obriga o professor a desenvolver "skills" de identificação de necessidades individuais, planificação individualizada, gestão de grupos heterogéneos e formas de ensino e avaliação diversificados, mesmo quando não existem alunos integrados nas suas turmas.

Neste sentido, BLACKMURST (1982; cit. in: ADAMS et al, 1987) sugerem que os professores com capacidade para dar resposta às capacidades individuais de cada um

dos seus alunos, mesmo que tenham que realizar algumas mudanças na prática pedagógica, estarão sempre em vantagem no processo de integração dos alunos com N.E.E.

#### 4.5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO REGULAR PARA A INTEGRAÇÃO

Excepto casos pontuais<sup>46</sup>, a inclusão da sensibilização para a Educação Especial nos cursos de formação inicial de professores, nos países da União Europeia, surge apenas a partir da reunião promovida pela UNESCO, em Bolonha, em Outubro de 1985, reunião que contou com representantes de vários países europeus. Foi a partir dessa data que a UNESCO começou a desenvolver esforços no sentido dos cursos de Formação Inicial de Professores incluírem, nos seus currículos, a sensibilização à problemática das necessidades educativas especiais. Tal significa que grande parte dos professores actualmente em exercício nesses países não tiveram qualquer sensibilização às necessidades educativas especiais na sua formação de base. Na maior parte dos países<sup>47</sup> assiste-se pois, actualmente, a um grande esforço para implementar acções de formação contínua que possam dar resposta às preocupações e necessidades desses professores.

De uma forma geral, em todos os estudos por nós consultados<sup>48</sup>, os professores inquiridos referem a **necessidade de formação contínua para trabalhar com alunos integrados como uma das suas maiores preocupações.**

Assim, e apesar da integração aparecer referida apenas em 6º lugar na lista das preocupações dos professores do ensino regular<sup>49</sup> num estudo realizado por YAP (1992), esta preocupação relacionava-se essencialmente, segundo os professores inquiridos, com a falta de formação contínua, a qual deveria incidir sobre os problemas de comportamento e a gestão das classes com alunos integrados. É também uma das maiores preocupações dos professores do estudo de SEMMEL et al.(1991), atrás citado e aparece referido pela

<sup>46</sup> Como o Reino Unido, devido ao facto do Warnock Report conter já orientações em relação à formação para a integração em escolas regulares (WARNOCK REPORT; 1978)

<sup>47</sup> Como se pode verificar por uma consulta a números recentes de publicações da especialidade ou aos textos recentemente introduzidos no E.R.I.C.

<sup>48</sup> Muitos deles já referenciados nos pontos 4.3. e 4.4. deste capítulo

<sup>49</sup> Amostragem constituída por professores dos vários níveis de escolaridade, excluindo a educação pré-escolar (YAP, 1992)

maior parte dos Autores consultados por ADAMS et. all (1987), na revisão da literatura que efectuam.

De facto, *“a expansão dum política de integração escolar tem, como consequência, a implicação de um número crescente de professores das escolas regulares na educação destas crianças, o que levou a uma série de pesquisas sobre as necessidades de formação dos professores das classes regulares e sobre as estratégias mais eficazes para a modificação das suas atitudes e para o desenvolvimento do nível de flexibilidade indispensável ao atendimento às crianças deficientes”* (VIEIRA, 1995a: 347). Dessas pesquisas sobressai que a formação contínua permite não apenas a **mudança de atitudes face aos alunos com N.E.E.** (GIANGRECO, 1993; ADAMS, 1987; VIEIRA, 1995a) e o **aumento de auto-confiança do professor** (SMITH, 1987; LARRIVEE, 1981, cit.in: VIEIRA, 1995), mas também o **desenvolvimento de conhecimentos** (YAP, 1992) e **competências práticas mais adequadas à situação de integração** (ADAMS, 1987; CASANOVA, 1990; HOLLAND e HORNBY, 1992; SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993; VIEIRA, 1995a).

Vários estudos se têm debruçado sobre as potencialidades das diversas modalidades e dimensões (ou grandes áreas temáticas) de formação contínua para a integração (LARRIVEE, 1981, POWERS, 1983 e BROWDER, 1983 cit.s in: VIEIRA, 1995a; ADAMS et al. 1987; DOBBINS e De La MARE, 1992, entre outros).

LARRIVEE (1981, cit. in: VIEIRA, 1995 a) desenvolveu diferentes modelos de formação contínua com três grupos de professores do ensino regular, visando a modificação de atitudes face á integração. O grupo que revelou uma mudança mais significativa de atitudes foi aquele cuja formação, sendo em regime intensivo, englobava o contacto directo com os alunos deficientes, a aquisição de conhecimentos e de “skills” profissionais e a existência de um feed-back contínuo.

STAINBACK et all. (1983), por outro lado, sublinham a importância de um acompanhamento continuado e prolongado da prática profissional dos professores com **alunos integrados**<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> No caso, 74 professores que iniciavam a integração, nas suas turmas, de alunos com deficiência mental severa (STAINBACK et all, 1983)

Porque muitas das competências requeridas para a integração são as mesmas que se exigem hoje para a intervenção com turmas heterogéneas, ADAMS et al. (1987) propõem que a formação contínua para a integração tenha duas componentes básicas: a formação contínua geral (orientada para o desenvolvimento de "skills" gerais de ensino e baseada nas necessidades expressas pelos professores) e a formação específica para a integração. Esta deve realizar-se em dois momentos, correspondendo a cada um deles uma modalidade de formação diferente: antes da integração e durante a integração.

A primeira é realizada para um professor específico e centra-se nas características do aluno que vai ser integrado, pretendendo responder antecipadamente a necessidades específicas que o professor vai encontrar. É uma formação intensiva e de curta duração.

A segunda acontece após a colocação do aluno na sala e destina-se a qualquer professor que precise de ajuda. Centra-se essencialmente num problema e/ou situação particular e é planeada *in loco*, procurando dar resposta às necessidades imediatas do professor (ADAMS et al, 1987).

A centração da formação contínua para a integração nos problemas da classe e/ou da escola é, de resto, a que parece recolher maior nível de adesão entre os autores consultados. BAKER e ZIGMOND (1990), por exemplo, sublinham que as mudanças e inovações que os professores têm que levar a efeito na sala de aula, com vista a uma instrução efectiva de todos os alunos, será realizada essencialmente através da formação contínua.

Também SMITH (1987) e HARNETT (1987) salientam a necessidade da formação contínua para a integração se centrar na resolução de problemas da classe e da escola, articulando-se ainda com o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.

No mesmo sentido, GANS (1987) afirma que os conhecimentos, competências e mudança de atitudes devem ser abordados ao nível da escola, através do processo de socialização, já que este favorece, mais que qualquer outro, o reconhecimento do papel do professor, das expectativas pessoais e da estrutura organizacional sobre as atitudes e os desempenhos do professor.

Em Portugal, é apenas em 1989 que o Decreto-Lei nº344 vem determinar que "os cursos de formação de educadores de infância e de professores dos ensinamentos básicos e

*secundário devem incluir uma preparação inicial no campo da educação especial*” (nº2 do art.15º).

Apesar de constituir um passo importante, a criação, nos cursos de formação inicial, de uma disciplina que aborda a problemática das necessidades educativas especiais não pode ser considerada suficiente para um verdadeiro atendimento aos alunos integrados e para a sua total inclusão nas estruturas regulares de ensino. Como afirma SIM-SIM (1995:42) *“mais do que transmitir aos futuros docentes a ideia de que algumas crianças têm problemas, é necessário criar neles o sentido da especificidade de cada aluno e o respeito pelo ritmo de desenvolvimento e aprendizagem que lhe são próprios”*, orientando globalmente os cursos de formação para o respeito pela individualidade de cada criança (com necessidades especiais ou com necessidades provenientes de outro tipo de diferença).

Se a inclusão da disciplina de sensibilização às necessidades educativas especiais nos cursos de formação inicial, em Portugal, data de 1989, isso significa que a maior parte dos professores do ensino regular actualmente em serviço (e com alunos integrados nas suas salas/escolas), não tiveram preparação inicial nessa área.

Por outro lado, a formação contínua de professores, enquanto processo devidamente organizado e sistematizado, é também recente no nosso país. Apesar da LBSE, em 1986, consagrar a formação contínua como um direito de todos os educadores, professores e outros profissionais da educação, só no final de 1992 foram definidas as linhas de estruturação do sistema de formação contínua a nível nacional (PAIVA CAMPOS, 1995). Data daqui, portanto, a possibilidade dos professores do ensino regular frequentarem acções de formação contínua orientadas para a integração das crianças com NEE e, mesmo assim, apenas se e quando as instituições de formação as promoverem.

Salvo raras excepções, a formação contínua dos professores do ensino regular para a integração foi feita, até essa data, de modo pontual e disperso, por técnicos de Educação Especial ou, de modo informal e quotidiano, por alguns professores de Educação Especial, no apoio prestado aos professores e escolas.

A orientação da formação contínua nesta área é, actualmente, uma questão ainda em aberto e, neste contexto, a análise de necessidades formativas constitui um processo essencial para a identificação, organização e regulação das acções a realizar.

Julgamos, no entanto, que o tipo de formação contínua, as temáticas centrais a abordar e as competências a desenvolver não devem ser deduzidas apenas das determinações legais sobre a função do professor do ensino regular ou das orientações teóricas actuais sobre integração. Para além desses dois factores, há que ter em conta as preocupações e dificuldades que os professores sentem, na prática quotidiana, quando existem alunos integrados.

Como vimos, a análise de necessidades realizada a partir da expressão dos professores tem tido um papel de destaque na organização e definição das actividades de formação contínua, quer como processo de consulta, quer como processo desenvolvido pelos próprios professores nos contextos específicos de trabalho (ROUTLEDGE, 1987; WRAY, 1989; NIXON, 1989; BLACMORE, 1991). Para além de base para a planificação, a análise de necessidades assim conduzida pode constituir, ela própria, uma etapa formativa (CHEVROLET e GAUTUN, 1983; NIXON, 1989; DAY, 1991) e, nas actividades de longa e média duração, um mecanismo de auto-regulação do processo (NEIL, 1986, CANÁRIO, 1989).

Se tomada como parte integrante da formação contínua de professores (mesmo quando esta se orienta para a implementação de uma inovação que não foi por eles decidida, como é o caso da integração de alunos com NEE) a análise de necessidades pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, levando à reflexão sobre os problemas existentes e a uma maior participação e empenhamento dos professores na sua própria formação - o que, em última análise, constitui uma condição de eficácia de todos os processos formativos (MONTERO, 1987; CORREIA, 1989; CANÁRIO, 1989; BLACKMORE, 1991).

## **II**

# **ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM N.E.E.**

## 1. ORIENTAÇÕES DO TRABALHO E RECOLHA DE DADOS

### 1.1. ÂMBITO E PLANO GERAL DO TRABALHO

Este trabalho teve como antecedente um estudo exploratório efectuado em 1994, no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação - área da Formação de Professores - realizado em conjunto com a Dra. Isabel Madureira. Apesar do número restrito de sujeitos e de usar apenas as entrevistas como processo de recolha de dados, esse estudo permitiu-nos definir algumas questões básicas neste campo e antecipar algumas dificuldades metodológicas.

O estudo exploratório realizado em 1994, tal como o presente trabalho, inserem-se numa linha de pesquisa da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, orientada pela Professora Doutora M. Teresa Estrela, que visa ensaiar, comparar e afinar metodologias de detecção de necessidades formativas dos professores.

A escolha do tema “integração de alunos com NEE” relaciona-se, como já se afirmou na introdução, com o nosso próprio percurso profissional e preocupações actuais na formação de professores.

A opção pela realização de entrevistas decorreu do trabalho exploratório efectuado no ano anterior. A opção pelas outras técnicas de detecção de necessidades (os diários e os incidentes significativos) foi sugerida pela orientadora.

Delineámos, portanto, um plano conjunto de trabalho que incluía, no terreno:

- o estabelecimento de primeiros contactos informais (realizados a partir dos professores de educação especial);
- a apresentação dos objectivos do nosso trabalho e do tipo de colaboração que se pedia aos professores, realizada em Conselho Escolar e estando presentes todos os professores da Escola (no primeiro trimestre do ano lectivo de 1995);
- a constituição de um grupo de sujeitos a partir da sua aceitação do projecto;
- a realização das entrevistas iniciais (fim do 1º trimestre e começo do 2º);
- o tratamento das entrevistas;
- nova reunião com os professores entrevistados, para que optassem entre realizar diários ou relatar incidentes críticos;

- recolha dos diários e dos incidentes significativos, semanalmente, durante um mês (3º trimestre);
- tratamento destes documentos, comparação com os resultados das entrevistas, comparação dos resultados das técnicas entre si: entrevista/incidentes críticos e, se possível, entrevista/incidentes significativos/diários.

A primeira parte do trabalho de campo (contactos informais, apresentação dos objectivos e planos de trabalho aos professores do 1º CEB, realização e tratamento das entrevistas) foi realizada em conjunto com a Dra. Isabel Madureira.

Na segunda parte do trabalho, esta recolheu e tratou os diários das professoras, enquanto nós recolhemos e tratámos os incidentes significativos.

Assim, e como se afirmou na introdução, pretendemos:

- **identificar as necessidades de formação contínua de um grupo de professores do ensino regular para a integração de alunos com NEE nas suas classes/escolas, tendo em conta a recente legislação portuguesa nesse campo;**
- **experimentar a utilização dos incidentes significativos como técnica de análise de necessidades de formação contínua de professores, se possível comparando-a com outras técnicas.**

## **1.2. OPERACIONALIZAÇÃO DE CONCEITOS E PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS**

O quadro teórico que delineámos nos capítulos anteriores mostra que qualquer processo de análise de necessidades implica a definição de três aspectos básicos:

- a) as fontes de informação em que se fundamenta a tomada de decisão sobre que necessidades;
- b) o conceito necessidades de formação a utilizar;
- c) a estratégia metodológica a usar (processos, técnicas e instrumentos).

Neste sentido, e perante a diversidade de posições dos autores, será necessário fazer opções conceptuais e metodológicas e operacionalizar os conceitos usados na recolha, organização, tratamento e interpretação dos dados.

Em relação às fontes de informação a partir das quais definimos o tipo de necessidades a recolher, considerámos que a integração de alunos com necessidades

educativas especiais no sistema regular de ensino, com carácter oficial, é uma inovação educativa que exige o desenvolvimento de atitudes, competências e conhecimentos que se adquirem também (ou essencialmente) no quadro da formação contínua de professores.

Considerámos alunos com necessidades educativas especiais aqueles que têm *“dificuldades significativamente maiores para aprender do que a maioria das outras crianças da sua idade ou uma incapacidade que a impede ou lhe coloca dificuldades no uso dos meios geralmente oferecidos pelas escolas”* (EDUCATION ACT, 1981, cit. in: BRENNAN, 1985:28).

Por integração escolar de alunos com NEE, entendemos *“a responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem (...) tendo em conta um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com NEE deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada medida só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos”* (Dec.Lei nº 319/91, preâmbulo)

Definimos como alunos com NEE integrados nas escolas do ensino regular todos aqueles que, tendo as características descritas no EDUCATION ACT, tinham sido avaliados, encaminhados e estavam a ser apoiados (directa ou indirectamente) pela Equipa de Educação Especial local ou outra instituição de Educação Especial da zona.

Em relação ao **conceito de necessidades de formação de professores**, considerámos que, no quadro de uma inovação consagrada por lei (apesar de já existirem práticas nesse sentido, muito anteriores e de carácter puramente voluntário, como afirma BÉNARD DA COSTA, 1995), seria importante partir da expressão das necessidades pelos indivíduos (BARBIER e LESNE, 1986), neste caso, os professores (ROUTLEGDE, 1987; MONTERO, 1987; WRAY, 1989; NIXON, 1989; MESA et al., 1990; BLACMORE, 1991). De facto, pretendemos compreender não apenas como é que a integração, enquanto inovação do sistema educativo, está a ser desenvolvida nas escolas, mas sobretudo como é que os professores se situam perante essa inovação: como reagem às disposições legais e aos alunos com NEE, que reacções e sentimentos atribuem aos outros agentes educativos, que dificuldades e carências sentem na prática pedagógica

quotidiana e como percebem a integração no quadro do seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

As necessidades de formação de professores serão constituídas, assim, pelo *“conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores, no desenvolvimento do processo pedagógico”* (MESA et al, 1990). A opção por uma definição com esta abrangência, permitir-nos-á, em princípio, conjugar as carências dos professores em relação às novas funções que lhes são exigidas (no caso específico, pela integração de alunos com NEE) e os seus desejos de um maior/melhor desenvolvimento profissional. Neste sentido, como afirmam MESA et al. (1990), a simples indagação sobre as necessidades sentidas leva à construção de um quadro de referências que poderá contribuir, indirectamente, para a reflexão sobre a sua situação actual, ajudando à conceptualização e/ou consciencialização das situações desejadas.

Tomámos como indicadores de necessidades de formação contínua de professores para a integração de alunos com NEE:

- as **preocupações dos professores face às disposições legais quanto à integração de alunos com NEE e face aos alunos integrados** (por expressão pessoal directa ou indirectamente através de preocupações atribuídas a outros agentes educativos ou restantes alunos;
- as **dificuldades encontradas na prática pedagógica;**
- as **dificuldades no trabalho em cooperação com outros agentes educativos** (nomeadamente, a educação especial e as famílias)
- as **carências de formação percebidas pelos professores em termos das novas competências exigidas para a prática pedagógica com alunos integrados** (directamente expressas como competências ou sugeridas indirectamente como factores facilitadores de ordem pedagógica);
- as **expectativas face à formação desejada;**
- as **preferências/desejos expressos em relação a temáticas a abordar na formação.**

Em relação à **metodologia**, este estudo tem um carácter contextualizado e do tipo descritivo e exploratório, cujos resultados não pretendem ter qualquer outro valor que não o relativo ao contexto a que se referem.

Trata-se de um plano metodológico aberto, em que o próprio objecto de estudo dá indicações sobre o desenvolvimento do processo de pesquisa. Neste sentido, o significado construído pela investigação não está, à partida determinado, decorrendo do próprio objecto de estudo (BOGDAN e BILKEN, 1994).

A partir da revisão da literatura, definimos alguns princípios orientadores que determinam os processos a usar, o tipo de resultados a obter e a interpretação dos resultados.

Um dos princípios orientadores foi a valorização das perspectivas sobre o real na orientação do plano metodológico, construindo-o a partir das pistas que as leituras do real sugerem. Partiu-se da identificação das manifestações significativas do fenómeno em estudo para, depois de tratadas e sistematizadas, darem origem a uma nova recolha de dados e respectiva análise (LEMOS, 1993). Assim, quer em termos de recolha de dados, quer em termos da sua análise e sistematização, procurou-se realizar um processo essencialmente indutivo, partindo dos dados anteriores: os resultados do estudo exploratório em relação às entrevistas, o tratamento das primeiras entrevistas em relação às últimas, a recolha de incidentes significativos em relação às entrevistas, etc.

Outro dos princípios orientadores relaciona-se com a globalização/singularidade do fenómeno estudado. Tentou-se manter a globalidade como referência constante na recolha e tratamento de dados, mas abordando o real através de níveis de aproximação cada vez mais específicos (LEMOS, 1993).

Um terceiro princípio orientador relaciona-se com a análise em profundidade, pelo que se procurou, por um lado, apreender diferentes facetas do fenómeno em estudo e, por outro, que os resultados da quantificação não assumissem significado em si mesmos, mas por referência às características qualitativas (LEMOS, 1993).

Em termos de etapas processuais, este estudo não é um processo completo de análise de necessidades, quer tenhamos em conta as fases definidas por STUFFLEBEAM (1985) para os processos de análise de necessidades educativas em geral<sup>51</sup>, quer tenhamos em conta as etapas definidas especificamente para análise de necessidades de formação de

---

<sup>51</sup> Referidas no ponto 1 do capítulo 3. De facto, este trabalho abrange, ainda que de um modo restrito, as etapas de preparação, recolha, análise, mas não a de comunicação (apenas indirectamente, através desta dissertação) e aplicação.

professores<sup>52</sup>. De facto, e apesar da participação dos professores ter sido fundamental em todo o processo até aqui realizado, acabamos o estudo na fase em que, pela devolução dos dados, confrontação com os resultados, estudo das questões mais pertinentes e identificação conjunta de prioridades, a colaboração estreita com os professores deveria ser essencial para a concretização e definição de um programa de formação de acordo com as necessidades detectadas.

### 1.3. QUESTÕES ORIENTADORAS DO ESTUDO

A opção por determinada linha directriz na detecção de necessidades de formação contínua e a operacionalização dos conceitos usados no desenvolvimento deste trabalho são, no entanto, insuficientes para a orientação de uma pesquisa.

Neste sentido, para além das duas questões iniciais correspondentes aos objectivos do trabalho (que necessidades de formação para a integração; como é que os incidentes significativos podem contribuir para a definição das necessidades de formação), outras questões mais específicas se vieram a formar - algumas latentes desde o início, outras decorrentes do próprio processo de organização e tratamento dos dados, parte das quais contêm hipóteses sobre a eventual relação entre variáveis.

Assim, em relação aos **resultados globais das entrevistas** (que reflectem a posição global dos professores perante a integração de alunos com NEE) estabelecemos, como hipóteses:

- 1 - A existência de relação entre as características da população a estudar (idade, anos de serviço e experiência de integração) e as categorias detectadas no seu discurso;
- 2 - A existência de diferenças significativas entre as categorias do discurso dos professores com experiência de integração e aqueles que a não têm.

Para além desta hipóteses, outras questões se nos levantaram:

- a) A existirem relações significativas entre a idade, anos de docência e experiência de integração e os resultados das entrevistas, essas diferenças terão correspondência com as teorias dos ciclos de vida (SIKES, 1985) ou os ciclos de carreira (FULLER E BROWN, 1975; HUBERMAN, 1989; GONÇALVES, 1990) referidos no capítulo 2?

<sup>52</sup> Referidas nos pontos 2 e 3 do capítulo 2: processos de análise centrados na participação dos professores e/ou centrados nas escolas, isto é, perspectivas de análise de necessidades de formação de professores em que estes têm um papel activo em todo o processo e não apenas na fase da recolha de necessidades.

b) Considerando a integração de alunos com NEE como uma inovação introduzida no sistema a partir do poder central através de dispositivos legais, haverá correspondência entre as fases do ciclo de preocupações face à inovação (HALL e LOUCKS, 1978, referido no capítulo 2), e as posições destes professores?

Ainda no âmbito dos resultados das entrevistas, mas especificamente em relação às **necessidades de formação de professores para a integração de alunos com NEE**, pareceu-nos importante compreender:

- 1 - a que tipo de preocupações se referem fundamentalmente os professores quando falam da integração e do trabalho com alunos integrados?
- 2 - quais são as principais dificuldades pedagógicas que os professores apontam e que relação têm com as competências que eles percebem como imprescindíveis adquirir para trabalhar com alunos integrados?
- 3 - em que medida a necessidade de cooperação com outros técnicos e agentes educativos (inerente ao processo de integração) é percebida pelos professores como uma dificuldade profissional?
- 4 - que esperam os professores da formação contínua nesta área e que temas preferem ver abordados?

Finalmente, em relação ao **uso dos incidentes significativos para a detecção de necessidades de formação**, surgiram-nos várias questões:

- 1 - O subgrupo de professores que relatou incidentes significativos é homogêneo em relação ao grupo que realizou entrevistas mas não colaborou nos incidentes por ter optado pela elaboração de diários?
- 2 - Que tipo de necessidades de formação emergem dos incidentes significativos relatados pelos professores?
- 3 - Que relação existe entre as necessidades de formação decorrentes dos relatos de incidentes e as emergentes das entrevistas?

## 1.4. METODOLOGIA DA RECOLHA DE DADOS

Como técnicas de recolha de dados, usámos a entrevista semi-directiva, processo amplamente já experimentado na análise de necessidades de formação de professores (RODRIGUES, 1991; LOUDON e EDWARDS, 1991; THOMPSON, 1993; entre outros) e a técnica dos incidentes significativos, que, tendo sido já usada para análise de necessidades em educação (WITKIN, 1977), não têm tido grande aplicação na análise de necessidades de formação de professores - tanto quanto a literatura consultada nos permitiu depreender.

### 1.4.1. As entrevistas

As entrevistas têm como tema a detecção de necessidades de formação de professores do 1º C.E.B. decorrentes da integração de alunos com NEE no sistema regular de ensino.

O seu objectivo geral é, portanto, recolher dados sobre a percepção que os professores têm da integração destes alunos e das dificuldades que o processo levanta, em termos gerais e ao nível dos seus contextos específicos de trabalho.

Para tal, procurámos que as entrevistas englobassem as atitudes perante a integração, as implicações (dificuldades/problemas) da integração escolar na prática pedagógica e na organização da escola, os conhecimentos que os professores consideram necessários para a integração destes alunos e ainda a percepção que têm do papel da formação contínua no processo de integração.

Entre outros objectivos, a entrevista é um método particularmente adequado para conhecer *“o sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc.”*(QUIVY e Van CAMPENHOUDT 1992: 194). Por isso, como afirmaram GUBA e LINCOLN (1985: cit. in: LEMOS, 1993) têm vantagens únicas como técnica de investigação, derivadas do seu estuto de *“instrumento humano”*.

As entrevistas foram do tipo semi-directivo, o que pressupõe um esquema prévio mas flexível quanto à ordem e forma de abordagem dos temas (GHIGLIONE e MATALON, 1993). As entrevistas deste tipo estruturam o entrevistado, na medida em

que o esquema da entrevista lhe impõe um quadro de referências. *“Todavia, cada um dos temas do esquema conserva uma relativa ambiguidade. O que significa que, sendo colocadas as grandes categorias no quadro de referência global, permanece uma não-definição dos quadros de referência ao nível de cada ponto (categoria). O que fica, conseqüentemente, definido, é o campo, através das suas categorias, permanecendo as categorias estruturantes relativamente ambíguas”* (GHIGLIONE e MATALON, 1993: 92). Para estes Autores, a forma semi-directiva nas entrevistas de investigação ou estudo<sup>53</sup> serve essencialmente objectivos de verificação (de um domínio de investigação de cuja estrutura conhecemos alguma coisa, mas queremos saber mais) e de aprofundamento (de um domínio do qual conhecemos os temas mas queremos especificar alguns aspectos).

LEMOS (1993) sintetizou as vantagens deste tipo de entrevistas: são adaptáveis, holísticas, de processamento imediato (reformulando perguntas ou fazendo outras para testar interpretações de afirmações), de clarificação mediata possível (através do “feedback” dado ao entrevistado) e de exploração de respostas atípicas (ignoradas pela maior parte dos outros instrumentos de recolha de dados).

Por outro lado, nas entrevistas do tipo semi-directivo - embora se perca a oportunidade de saber como é que os sujeitos estruturariam o tema - *“fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”* (BOGDAN e BILKEN 1994: 135).

Neste sentido, e seguindo de perto o exemplo apresentado por ESTRELA (1994), foi feito um esquema de guião que apresentamos nas páginas seguintes.

Como alguns professores nunca tinham tido experiências de integração, fez-se um outro esquema de guião que, em relação a este, apresenta algumas diferenças que se situam apenas ao nível da formulação das questões, que foram expressas de modo hipotético<sup>54</sup>.

As entrevistas foram individuais e realizaram-se nas escolas em que as professoras exerciam, variando a sua duração entre 45m e 1h30m. Todas as entrevistas foram registadas em audio e depois transcritas<sup>55</sup>.

<sup>53</sup> Por oposição às entrevistas de diagnóstico ou ajuda (GHIGLIONE e MATALON, 1993)

<sup>54</sup> Por exemplo: (...)“que reacções pensa que irá ter quando tiver alunos integrados” (II,2.b); ou (...)“que eventuais dificuldades sentirá na sua prática, decorrentes da integração” (III,1.a).

<sup>55</sup> Em Anexo 1 apresentamos, como exemplo, a transcrição da entrevista realizada a uma das professoras.

## Esquema para um guião de entrevista

| BLOCOS                                                                             | OBJECTIVOS ESPECÍFICOS                                                                                                                                                                                                                                                                                             | PARA UM FORMULÁRIO DE QUESTÕES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I. LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO                           | 1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado                                                                                                                                                                                                                                                                 | a) Informar sobre o tema e os objectivos do trabalho a realizar;<br>b) Solicitar a colaboração do professor, explicitando a necessidade de serem os professores a expressarem as suas próprias necessidades de formação;<br>c) Assegurar o anonimato das informações/opiniões;<br>d) Pedir autorização para gravar a entrevista.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| II. ATITUDES E VALORES DOS PROFESSORES FACE À INTEGRAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NEE | 1. Levar o professor a situar-se perante o quadro legal da integração dos alunos com NEE<br><br>2. Captar as percepções do professor face à integração:<br><br>- em relação a si próprio;<br><br><br><br>- em relação aos colegas<br><br><br><br>- em relação a outros elementos da escola e do processo educativo | a) Pedir ao professor que se posicione face às disposições legais recentes neste campo: cumprimento da escolaridade obrigatória pelos alunos com NEE e responsabilização das escolas do ensino regular por estes alunos .<br><br>b) Pedir ao professor que evoque as suas reacções pessoais e profissionais quando teve, pela primeira vez, alunos integrados na sua sala;<br>c) Solicitar ao professor que reflecta sobre a sua experiência de integração, indicando em que medida ela o afectou enquanto pessoa e enquanto profissional;<br>d) Solicitar ao professor que refira as reacções pessoais e profissionais dos seus colegas em relação à integração;<br>e) Solicitar ao professor que refira as reacções da escola em geral (outros alunos; outros agentes educativos) em relação à integração. |

(continua na página seguinte)

(continuação da página anterior)

|                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>III. IMPLICAÇÕES DA INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA</p> | <p>1. Conhecer as implicações práticas da integração nas experiências vivenciadas por cada professor</p>                                                                                                                                                                             | <p>a) Pedir ao professor que enuncie eventuais dificuldades na sua prática pedagógica, decorrentes da integração de alunos com NEE, se necessário dando pistas quanto aos aspectos ou áreas em que essas dificuldades se podem situar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificação de alunos com NEE e identificação das suas dificuldades específicas;</li> <li>- planificação de aulas;</li> <li>- definição de estratégias e actividades;</li> <li>- avaliação;</li> <li>- relação pedagógica (professor/aluno com NEE; professor/ grupo; grupo/aluno com NEE)</li> <li>- relação estabelecida com o professor de educação especial.</li> </ul> <p>b) Solicitar ao professor que refira as eventuais dificuldades que os seus colegas terão, na prática pedagógica, devido à integração.</p> |
| <p>IV. FORMAÇÃO CONTÍNUA DESEJADA</p>                                                                    | <p>1. Conhecer a percepção do professor sobre a formação contínua no processo de desenvolvimento profissional e resolução de problemas práticos da sala de aula;</p> <p>2. Saber as áreas temáticas que os professores consideram mais importantes abordar na formação contínua.</p> | <p>a) Solicitar ao professor que, a partir das suas reflexões pessoais, refira o papel da formação contínua na melhoria da prática pedagógica em geral e da integração de alunos com NEE em particular;</p> <p>b) Pedir ao professor que refira as áreas temáticas que considera mais pertinentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- na formação contínua em geral;</li> <li>- relativas à integração de alunos com NEE</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

### 1.4.2. Os incidentes significativos

Do quadro teórico apresentado no capítulo 3 da I parte deste trabalho, recolhemos informações que dizem respeito quer à definição de incidentes críticos tal como FLANAGAN (1954) os concebeu, quer à evolução que o conceito tem sofrido e o modo como tem sido perspectivado e usado na investigação em educação nos últimos anos.

Lembramos que, por incidentes significativos, se entendem os relatos que os professores fazem de episódios curtos (CORTAZZI, 1993) ocorridos nas suas salas, durante o trabalho lectivo. Ao contrário dos incidentes críticos definidos por FLANAGAN (1954), os incidentes significativos não são registados por um observador exterior, mas pelo próprio professor (ESTRELA, 1986). Para que sejam significativos, estes episódios devem relatar acções e interacções cuja finalidade seja clara e de que as consequências sejam evidentes (ESTRELA e ESTRELA, 1978).

Para evitar associações, usuais mas infundadas, entre incidente e incidente disciplinar, pareceu-nos oportuno elaborar uma “check-list” de comportamentos que teria ainda a vantagem de ajudar os professores a evocarem acontecimentos ocorridos em relação às dimensões da aula que, nas entrevistas, apareceram como relevantes. Por outro lado, sob o ponto de vista metodológico, essa “check-list” favorecia também a comparação entre os dados decorrentes das entrevistas e dos incidentes.

Propositadamente, nesta “check-list” não se referiam expressamente os alunos com NEE, mas “os alunos”, em termos gerais. Pretendia-se, assim, saber se os protagonistas mais frequentes dos incidentes significativos observados e relatados pelas professoras eram os alunos com NEE ou outros alunos do grupo.

A “check-list” foi testada uma primeira vez, com uma amostra de duas professoras, resultando dessa testagem algumas alterações em relação ao modo de registo da sua percepção de resolução eficaz ou ineficaz dos incidentes críticos. Foi testada uma segunda vez, com cinco professoras, e novamente modificada, uma vez que, ao colocar os incidentes relativos a problemas de comportamento/disciplina em primeiro lugar, contribuíamos para que os professores se focassem apenas nestes, esquecendo os que diziam respeito a problemas de ensino/aprendizagem propriamente ditos.

A “check-list”<sup>56</sup> era distribuída aos professores no início de cada semana e entregue, com as devidas sinalizações, no final dessa semana. Realizava-se então uma pequena entrevista, na qual o professor relatava cada um dos incidentes que tinham sido assinalados na “check-list”, e o entrevistador fazia perguntas no sentido de esclarecer situações iniciais, precisar comportamentos e/ou consequências e inquirir as significações que os professores davam ao incidente, nomeadamente se eram frequentes ou não, que causas inferiam os professores para esses incidentes e porque razão os consideravam ou não bem resolvidos. No caso dos incidentes que os professores consideravam não resolvidos (ineficazes), inquiriam-se ainda as causas da sua não resolução e os factores que os professores consideravam necessários para que fosse possível resolvê-los.

Estas entrevistas foram gravadas e posteriormente os incidentes foram registados individualmente em fichas de formato unitário, baseadas no exemplo apresentado por ESTRELA (1994)<sup>57</sup>.

---

<sup>56</sup> Em Anexo 2.

<sup>57</sup> A ficha de registo de incidente significativo utilizada encontra-se em Anexo 3.

## 1.5. CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO

Participaram neste trabalho 24 professores de 4 escolas de uma cidade na periferia de Lisboa.

Pretendia-se, inicialmente, desenvolver o trabalho numa só escola, de modo a eliminar os factores institucionais que poderiam condicionar os resultados. Neste sentido, começou-se por contactar uma escola. No entanto, as escolas portuguesas do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) - mesmo as da periferia de Lisboa - têm dimensões relativamente pequenas e um número restrito de docentes; para além disso, nem todos os professores da escola inicialmente contactada quiseram participar neste trabalho. Em consequência, contactaram-se as escolas mais próximas dessa<sup>58</sup>, pertencendo todas à mesma delegação escolar. O trabalho foi desenvolvido, portanto, com todos os professores que, nessas 4 escolas, aceitaram participar no estudo, tivessem ou não alunos com NEE integrados nas suas salas.

Assim, este estudo inclui sete professores da escola A; sete professores da escola B; três professores da escola C; e sete professores da escola D<sup>59</sup>. Todos os sujeitos são do sexo feminino. Os dados sobre a idade, anos de serviço e formação das 24 professoras entrevistadas encontram-se no Quadro 1 e nos gráficos seguintes.

A partir desses dados, é possível verificar que as idades das professoras variam entre 32 (2 professoras) e 58 anos (1 professora). A média das idades é de 42,79 (= 43 anos) e também a mediana corresponde a 42,5 (= 43 anos), sendo possível, por isso, considerar que existem dois grupos de 12 professores, sendo um constituído pelos mais novos (abaixo dos 42 anos) e outro dos mais idosos (a partir dos 43 anos). A moda, no entanto, corresponde a 37 anos, o que implica uma distribuição assimétrica das idades. O desvio padrão é de 6,89.

---

<sup>58</sup> Em Anexo 4 encontra-se uma caracterização genérica das escolas envolvidas neste estudo.

<sup>59</sup> Em Anexo 5 encontra-se o modelo da Ficha de Caracterização dos professores que usámos para recolher os dados que apresentamos em seguida.

### Quadro 1

Idade, anos de serviço e formação dos professores entrevistados

| PROFES-<br>SORES | IDADE | ANOS DE<br>SERVIÇO | FORMAÇÃO DE BASE    | OUTRA<br>FORMAÇÃO       |
|------------------|-------|--------------------|---------------------|-------------------------|
| I21              | 39    | 16                 | Magistério Primário |                         |
| S22              | 37    | 17                 | Magistério Primário |                         |
| S23              | 44    | 23                 | Magistério Primário | C.E.S.E. -Gestão Escol. |
| I24              | 50    | 30                 | Magistério Primário |                         |
| I25              | 51    | 23                 | Magistério Primário |                         |
| I26              | 46    | 26                 | Magistério Primário |                         |
| I27              | 44    | 23                 | Magistério Primário |                         |
| I31              | 37    | 17                 | Magistério Primário |                         |
| I32              | 47    | 28                 | Magistério Primário |                         |
| I33              | 35    | 11                 | Magistério Primário |                         |
| I34              | 38    | 20                 | Magistério Primário |                         |
| I35              | 50    | 28                 | Magistério Primário |                         |
| I36              | 32    | 8                  | Magistério Primário |                         |
| I37              | 45    | 26                 | Magistério Primário |                         |
| I41              | 37    | 15                 | Magistério Primário |                         |
| I42              | 38    | 15                 | Magistério Primário | Licenciatura - História |
| I43              | 41    | 18                 | Magistério Primário |                         |
| I51              | 53    | 32                 | Magistério Primário |                         |
| I52              | 49    | 30                 | Magistério Primário |                         |
| I53              | 39    | 20                 | Magistério Primário |                         |
| I54              | 58    | 32                 | Magistério Primário |                         |
| I55              | 47    | 26                 | Magistério Primário |                         |
| I56              | 38    | 18                 | Magistério Primário | C.E.S.E. -Gestão Escol. |
| I57              | 32    | 6                  | Magistério Primário |                         |

Os anos de serviço das professoras variam entre 6 (1 professora) e 32 anos (2 professoras), sendo a média de 21,16 (= 21anos) e o desvio padrão de 7,13.

A mediana situa-se em 21,5 anos, existindo portanto 12 professores com menos de 21 anos de serviço. A moda dos anos de serviço é de 23 anos de serviço docente, pressupondo uma distribuição menos assimétrica que aquela que corresponde às idades.

Existe uma correlação positiva muito significativa<sup>60</sup> entre as idades das professores e os anos de serviço, como seria de esperar ( $r = 8409$ ,  $p = 000$ ). Assim, quanto mais anos de idade as professoras apresentam, mais anos de docência possuem.

Ao nível da formação de base, todas as professoras têm o antigo Curso do Magistério Primário, o que concorda com os dados sobre a idade e anos de serviço.

Apenas 3 professoras prosseguiram os estudos: uma fez a licenciatura em História e duas concluíram, recentemente, os Cursos de Estudos Superiores Especializados (C.E.S.E.) em Gestão e Administração Escolar. A professora que é licenciada em História

<sup>60</sup> Segundo o coeficiente de correlação de KENDALL, explicitado nas páginas seguintes deste capítulo.

já leccionou no 2º e 3º Ciclos, mas voltou para o 1º Ciclo por problemas relacionados com a colocação em escolas muito longe de casa.

O Quadro 2 sintetiza os dados recolhidos no que diz respeito à experiência e formação contínua destes professores para a integração de alunos com NEE.

Em termos de frequências relativas, 87,5% dos professores têm ou tiveram alunos integrados nas suas classes. No entanto, o número de anos de serviço em que as professoras tiveram alunos integrados varia entre 1 e 19, o que mostra uma grande diferença de experiência a este nível. Este facto é confirmado pela comparação entre a média (4,5 anos de experiência de integração) e o desvio padrão, que tem o mesmo valor que a média (4,58). A distribuição dos anos de experiência com alunos integrados é, portanto, muito desequilibrada, o que nos parece relacionar-se com a data de publicação dos textos legais que regulamentam a integração<sup>61</sup>. Assim, a maior parte dos professores só tem experiência de integração a partir dessa data, enquanto uma pequena parte, que voluntariamente participou em experiências de integração antes desta ser exigida por lei, têm muitos anos de experiência neste domínio. As professoras que têm mais do que 10 anos de serviço com alunos integrados, justificaram-no, uma por vocação pessoal e outra por ter trabalhado durante alguns anos, em regime de acumulação com o ensino regular oficial, numa Instituição de Educação Especial, o que lhe deu “*uma certa sensibilidade para este tipo de casos*”<sup>62</sup>.

Por outro lado, três professoras nunca tiveram experiência com alunos integrados, sem que tal pareça poder relacionar-se com as idades ou os anos de serviço. No caso de uma professora, foi explicado que nunca tivera alunos integrados porque, nos últimos anos, tinha estado em destacamento no Projecto Minerva, não tendo portanto classe atribuída durante a altura em que a integração de alunos com NEE se tornou obrigatória e se generalizou.

A mediana desta variável situa-se em 4 anos, repartindo a amostra em dois grupos cujos elementos, pelas razões anteriormente apresentadas, não têm muito em comum entre eles: assim, no grupo dos professores com mais anos de experiência de integração, esta varia entre 4 e 19 anos.

<sup>61</sup> A que fizemos referência no 4º capítulo da Parte I deste trabalho.

<sup>62</sup> Expressão retirada da entrevista a esta professora.

Quadro 2

Experiência de integração e formação contínua nesta área

| PROFESSORES | ANOS DE EXPERIÊNCIA DE INTEGRAÇÃO | FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA A INTEGRAÇÃO |
|-------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| I21         | 4                                 | Nunca teve                          |
| S22         | 0                                 | Nunca teve                          |
| S23         | 0                                 | Nunca teve                          |
| I24         | 19                                | Teve                                |
| I25         | 2                                 | Nunca teve                          |
| I26         | 10                                | Nunca teve                          |
| I27         | 4                                 | Nunca teve                          |
| I31         | 1                                 | Nunca teve                          |
| I32         | 8                                 | Nunca teve                          |
| I33         | 1                                 | Nunca teve                          |
| I34         | 5                                 | Nunca teve                          |
| I35         | 14                                | Nunca teve                          |
| I36         | 2                                 | Nunca teve                          |
| I37         | 6                                 | Nunca teve                          |
| I41         | 2                                 | Nunca teve                          |
| I42         | 5                                 | Nunca teve                          |
| I43         | 3                                 | Nunca teve                          |
| I51         | 1                                 | Teve                                |
| I52         | 4                                 | Nunca teve                          |
| I53         | 1                                 | Nunca teve                          |
| I54         | 5                                 | Nunca teve                          |
| I55         | 7                                 | Nunca teve                          |
| I56         | 0                                 | Nunca teve                          |
| I57         | 4                                 | Nunca teve                          |

Também a moda dos anos de experiência de integração corresponde a 4 anos.

Existe uma correlação positiva e significativa<sup>63</sup> entre a idade e os anos de experiência de integração ( $r = ,3347$ ;  $p = ,029$ ), bem como entre os anos de serviço docente e os anos de experiência de integração ( $r = ,3244$ ;  $p = ,035$ ). Assim, quanto mais idade têm as professoras entrevistadas e quanto mais anos de serviço docente possuem, mais anos de experiência de integração tendem a ter.

Como é possível concluir ainda do Quadro 2, apenas 2 professoras afirmam ter tido formação contínua para a integração. Estas professoras têm ambas mais de 50 anos de idade e mais de 30 de serviço. Neste sentido, 91,66% dos professores nunca tiveram formação contínua para a integração de alunos com NEE e 90,4% (19/21) dos professores que têm ou tiveram alunos integrados nunca frequentaram formação contínua nessa área.

Destes 24 professores, 11 ofereceram-se como voluntários para trabalhar a nível dos incidentes significativos, constituindo assim um sub-grupo dentro do grupo

<sup>63</sup> Segundo o coeficiente de correlação de KENDALL, explicitado nas páginas seguintes.

anteriormente caracterizado. Quatro das professoras deste sub-grupo pertencem à escola A, 3 à escola B, 2 à escola C e 2 à escola D. A síntese dos dados destas professoras encontra-se no Quadro seguinte.

### Quadro 3

Idades, anos de serviço e experiência de integração dos professores que relataram incidentes significativos

| PROFESSORES | Idades | Anos de serviço docente | Anos de experiência c/ alunos integrados |
|-------------|--------|-------------------------|------------------------------------------|
| I21         | 39     | 16                      | 4                                        |
| S23         | 44     | 23                      | 0                                        |
| I25         | 51     | 23                      | 2                                        |
| I26         | 46     | 26                      | 10                                       |
| I32         | 47     | 28                      | 8                                        |
| I36         | 32     | 8                       | 2                                        |
| I37         | 45     | 26                      | 6                                        |
| I41         | 37     | 15                      | 2                                        |
| I43         | 41     | 18                      | 3                                        |
| S56         | 38     | 18                      | 0                                        |
| I57         | 32     | 6                       | 4                                        |
| $\mu$       | 41,09  | 18,18                   | 3,72                                     |
| mo          | 32     | 23                      | 2                                        |
| me          | 41     | 18                      | 2                                        |
| $\alpha$    | 6,13   | 7,26                    | 13,16                                    |

Como é possível verificar, existem neste sub-grupo 2 professores sem alunos integrados e a média dos anos de experiência a este nível é ligeiramente inferior à do grande grupo (3,7 - 4,5). Também aqui se nota uma grande dispersão de anos de experiência com alunos integrados, sendo o desvio padrão quase igual à média.

Aplicámos ainda os testes de WILCOXON e MANN-WHITNEY<sup>64</sup> para relacionar as variáveis deste grupo de professores com o grupo de professores que não relatou incidentes significativos. Em resultado, verificou-se que os dois grupos são comparáveis no que diz respeito a idade, anos de serviço e experiência de integração ( $p=,3935$ ;  $,1719$  e  $,7045$ , respectivamente).

<sup>64</sup> Testes destinados a comprovar se 2 grupos independentes foram ou não extraídos da mesma população. Abordamos o uso destes testes no ponto 3 da II parte deste trabalho.

## 2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 2.1. AS ENTREVISTAS

#### 2.1.1. METODOLOGIA DE ANÁLISE

As entrevistas foram tratadas por análise de conteúdo<sup>65</sup>. Basicamente, *“a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”* (BARDIN, 1979:31) onde existem duas grandes questões: uma que diz respeito à própria noção de análise de conteúdo (considerar apenas o conteúdo manifesto ou proceder a inferências); e outra que se relaciona com o tipo de procedimentos (fechados ou abertos).

Em relação à primeira questão, BARDIN refere-se a ela essencialmente numa perspectiva histórica. Assim, numa primeira fase (anos 40 e 50), a análise de conteúdo corresponderia a *“uma técnica de investigação que permite a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”* (BERELSON, 1952, cit. in: BARDIN, 1979:19); e numa segunda fase, caracterizada pela expansão das aplicações da técnica, (a partir dos anos 60) a atenção foca-se na *“interpretação controlada”* desses conteúdos, isto é, nas inferências (BARDIN, 1979:133). KRIPPENDORF (1980; cit. in LEMOS, 1993) define a análise de conteúdo como uma técnica que permite fazer inferências válidas a partir das manifestações verbais dos sujeitos. Foi nesta última orientação que nos situámos.

Em relação à segunda questão, largamente explicitada por HENRY e MOSCOVICI (1968; cit. IN: GHIGLIONE e MATALON, 1993), trata-se de realizar a análise a partir de um quadro empírico ou teórico e/ou de hipóteses/questões previamente formuladas (procedimentos fechados); ou de contruir um quadro de análise a partir das características do conteúdo dos textos, definindo semelhanças, diferenças e transformações depois interpretadas de modo a caracterizar os comportamentos observados. HOLST (1968; cit. in: GHIGLIONE e MATALON, 1993:202) resume estes dois procedimentos, definindo análise de conteúdo como *“uma técnica para fazer inferências pela identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem”*

---

<sup>65</sup> Em Anexo 6 encontra-se, como exemplo, a análise de conteúdo da entrevista anteriormente referida (Anexo 1).

A análise de conteúdo por nós realizada situa-se fundamentalmente nos procedimentos abertos, apesar de ter tido um plano de análise inicial geral fornecido pelo guião da entrevista (sobretudo ao nível dos blocos do guião/da análise de conteúdo). No entanto, esse plano de análise não se manteve inalterável uma vez que, a partir dos indicadores e sub-categorias, foi necessário criar novos blocos e temas.

O *corpus* da análise foi constituído por todos os protocolos das entrevistas. Como afirma LEMOS (1993), uma vez que o material foi expressamente produzido para este estudo, a pertinência do material a analisar não tem que ser avaliada, na medida em que o tipo de informações contidas nas entrevistas e os objectivos da análise são paralelos.

O processo de codificação foi precedido duma “*leitura flutuante*” (BARDIN, 1979:96) que deu origem ao levantamento de algumas hipóteses de categorização. Considerámos unidades de registo as proposições, entendo por tal “*uma afirmação, uma declaração, um juízo (ou uma interrogação ou negação), em suma, uma frase ou um elemento de uma frase que, tal como a proposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos. É, em princípio, uma unidade que se basta a si própria*” (D’UNRUG, 1974; cit. in: ESTRELA, 1994:455).

Considerámos unidades de contexto o protocolo de cada uma das entrevistas, uma vez que, nas entrevistas semi-directivas, a orientação para objectivos determinados previamente não permite que a unidade de contexto se restrinja a cada uma das respostas (LEMOS, 1993).

Como unidades de enumeração usámos a unidade de registo (BARDIN, 1979; LEMOS, 1993).

Em relação ao processo de categorização, utilizámos o método de “*comparação constante*” de GLASER e STRAUSS (1967; cit. in: LEMOS, 1993: 461), agrupando e reagrupando o material idêntico ou semelhante e isolando, numa primeira fase, o material original. Cada categoria foi definida a partir dos indicadores, em termos de significado central do conceito que incluía, o que, segundo VALA (1986), constitui o processo interpretativo.

Começámos por proceder ao recorte das primeiras cinco entrevistas (escolhidas aleatoriamente) em unidades de registo em sub-categorias e categorias (que, nesta fase, eram muito restritas, de acordo com os indicadores de cada uma das entrevistas) e estas

em temas e blocos relacionados com os objectivos e os blocos do guião das entrevistas. Juntando os indicadores das primeiras entrevistas, foi possível encontrar sub-categorias e categorias um pouco mais abrangentes.

Procedemos do mesmo modo em relação a outras cinco entrevistas: cada uma foi recortada individualmente em unidades de registo. No entanto, nesta fase, as unidades de registo começaram a ser transformadas em indicadores. Estes não foram criados artificialmente, mas estabelecidos, tanto quanto possível, a partir de respostas típicas. Agrupámos os indicadores nas sub-categorias e categorias que já tinham sido definidas e noutras, criadas a partir deste novo grupo de entrevistas. Nesta altura, foram também reformulados os temas: se alguns correspondiam totalmente aos objectivos específicos da entrevista, podendo ser enunciados a partir deles (os do bloco I, por exemplo), outros tiveram que ser criados a partir das categorias e sub-categorias encontradas com base nas unidades de registo (por exemplo, alguns temas do bloco III). Para além disso, houve blocos que tiveram que ser criados a partir das próprias entrevistas. De facto, o guião da entrevista apresentado no quadro 12 sugeria apenas 3 blocos: atitudes dos professores face à integração, implicações da integração na prática pedagógica (a partir da expressão de dificuldades) e formação contínua desejada. Outros dois blocos surgiram: um, relacionado com a imagem do professor sobre as necessidades educativas especiais e outro, relacionado com os efeitos da integração sobre o professor (indirectamente sugerido no formulário de questões do bloco I).

Nesta fase, tínhamos já um conjunto de blocos, temas, categorias e sub-categorias reunidos a partir das primeiras dez entrevistas. Em relação às restantes 14 entrevistas procedemos do mesmo modo que anteriormente: cada uma foi recortada e os seus indicadores agrupados nas sub-categorias já existentes, ou noutras, criadas especialmente a partir deste novo conjunto de entrevistas.

Procedemos então à simplificação da forma de expressão dos indicadores, o que permitiu reduzir o seu número e torná-los mais abrangentes.

Com todas as entrevistas codificadas e categorizadas, procedeu-se a uma análise lógica da organização em blocos, temas, categorias e sub-categorias, o que deu origem ainda a algumas alterações.

Para assegurar a **validade da escolha das categorias**, tivemos ainda em conta os critérios enunciados por BARDIN (1979:120): exclusão mútua (cada indicador não pode ser incluído em mais do que uma categoria), homogeneidade (num mesmo conjunto de categorias só deve existir uma dimensão de análise), pertinência (o sistema de categorias deve responder aos objectivos da investigação e às características da mensagem) e de objectividade (as condições de entrada dos indicadores nas sub-categorias e categorias devem ser clarificadas).

Assim, procurámos assegurar-nos da pertinência e objectividade, ao longo do processo, e através das sucessivas alterações de sub-categorias e categorias, da sua relação com o protocolo original da entrevista e com os objectivos da realização desta, tendo em conta o significado que cada professor dava às suas expressões não apenas naquela resposta específica, mas também no contexto global da entrevista, bem como o significado que cada indicador tinha no conjunto de todos os indicadores de uma mesma categoria e sub-categoria. Assegurámos a exclusão mútua dos indicadores desde o início e tentámos assegurar a homogeneidade usando uma mesma dimensão de análise em relação a cada categoria. No caso das sub-categorias a garantia da homogeneidade foi mais difícil de obter.

Em relação à **fidelidade da codificação**, procurou-se garantir que a codificação era realizada de igual forma, pela mesma pessoa, duas semanas depois (fidelidade intra-observador, GHIGLIONE e MATALON, 1993); e por mais do que um observador (fidelidade inter-observadores, GHIGLIONE e MATALON, 1993). Para esta segunda finalidade, dez entrevistas (41% das entrevistas) foram codificadas por 2 observadores, e três entrevistas (12,5%) por 3 observadores. Verificava-se um acordo inter-observadores quando os observadores codificaram da mesma maneira e um desacordo quando tal não acontecia. O índice de acordos foi calculado em 0,78, encontrando-se, portanto, dentro dos níveis aceitáveis (GHILIONE, 1993; apud DAVAL, 1964). Em relação à **fidelidade da categorização**, o total das entrevistas foi categorizado por 2 observadores e três entrevistas foram categorizadas por 3 observadores. Também aqui o grau de fidelidade se encontrava dentro dos níveis aceitáveis, segundo o autor antes citado.

Depois de codificados e categorizados, os resultados das entrevistas foram quantificados em frequências absolutas, em relação, por um lado, a cada sujeito e, por

outro, a cada indicador, sub-categoria, categoria, tema e bloco. Para estas três últimas obtiveram-se ainda as frequências relativas.

A correlação entre as variáveis idade, anos de docência e experiência de integração e a frequência de indicadores dos temas e blocos obtidos através da análise de conteúdo foi realizada inicialmente usando o coeficiente de correlação de PEARSON ( $r$ ). No entanto, como afirma MIALARET (1991:291), *“a teoria das correlações em estatísticas paramétricas pressupõe (...) a normalidade das distribuições e a homogeneidade das variância”*; ou, de outro modo, o uso das técnicas paramétricas exige que a distribuição dos resultados seja normal (ou com aproximações à normal) e a dispersão desses resultados em relação à média (a variância) se dê em proporções semelhantes nas duas variáveis a relacionar<sup>66</sup>. Caso contrário, as técnicas não paramétricas são preferíveis (SIEGEL, 1975; MIALARET, 1991; CLEGG, 1995). *“Uma prova não paramétrica é uma prova cujo modelo não especifica condições sobre os parâmetros da população sobre a qual se extraiu a amostra (...) e não exigem mensurações tão fortes quanto as provas paramétricas; a maior parte aplica-se a dados em escala ordinal, e alguns mesmo a dados em escala nominal (...). As provas não paramétricas prestam-se não só ao tratamento de dados apresentados em “postos”, como também àqueles cujos “scores” aparentemente numéricos têm, na verdade, a força de postos”* (SIEGEL, 1975: 34-36).

Neste sentido, utilizou-se posteriormente o coeficiente de correlação por postos de KENDALL ( $\tau$ ) uma vez que, sendo um teste não paramétrico é menos sensível às distribuições. De facto, *“ $\tau$  e  $r$  têm escalas básicas distintas e directamente não são comparáveis entre si (...). Todavia, ambos os coeficientes utilizam a mesma quantidade de informação contida nos dados e, assim, ambos têm o mesmo poder para detectar a existência de associação na população(...) Quando utilizados em dados aos quais o coeficiente  $r$  de PEARSON é aplicável, tanto  $\tau$  como  $r$  têm eficiência de 91%”* (SIEGEL, 1975: 247-251). Por outro lado, o teste de KENDALL, ao contrário do de SPEARMAN, baseia-se no número de inversões da ordem, em vez de transformar as suas posições em “scores” (HOWELL, 1992).

<sup>66</sup> Para verificar o quociente de variância pode ser usado o teste F e comparar os resultados com a tabela pré-definida (MIALARET, 1991; CLEGG, 1995).

Pretendíamos ainda saber se era possível comparar os resultados de sub-grupos: o sub-grupo dos professores com alunos integrados com o sub-grupo dos professores com alunos integrados; e o sub-grupo dos professores que relataram incidentes críticos com aqueles que os não relataram. Para tal, utilizou-se o teste de WILCOXON das ordens dos pares emparelhados (T) e o teste U de MANN-WHITNEY.

O teste de WILCOXON aplica-se no caso de duas amostras relacionadas, sendo os resultados emparelhados numa escala ordinal. Este teste permite considerar não apenas o sentido das diferenças entre as amostras, mas também o seu valor, proporcionando portanto resultados de diferenças que podem ser ordenadas segundo os seus valores absolutos (SIEGEL, 1975). Para este Autor, é adequada uma região de rejeição bilateral no caso das pequenas amostras.

*“Desde que atingido um grau de mensuração pelo menos ordinal, pode ser aplicado o teste U de MANN-WHITNEY para comprovar se dois grupos independentes foram ou não extraídos da mesma população. Trata-se de uma das mais poderosas provas não paramétricas (...)”* (SIEGEL, 1975: 131).

Para aplicar este teste, é necessário, em primeiro lugar relacionar por ordem ascendente os resultados de ambos os grupos, pelo que os postos mais baixos serão atribuídos aos maiores número negativos. O valor de U é dado pelo número de vezes que um resultado num dos sub-grupos precede um resultado no outro sub-grupo, na classificação ascendente. Para valores grandes, atribui-se o posto 1 ao resultado mais baixo do grupo combinado de resultados (os dois sub-grupos), o posto 2 ao seguinte, etc. e usa-se a fórmula adequada (SIEGEL, 1975).

## 2.1.2. RESULTADOS GLOBAIS DAS ENTREVISTAS

Da análise de conteúdo das 24 entrevistas surgiram 5 blocos temáticos:

**Quadro 4**  
Totais de indicadores das entrevistas, por blocos

|                                      | BLOCOS                                                 | Nº de ind | % de ind |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------|----------|
| I                                    | PERCEPÇÃO DAS REACÇÕES FACE A INTEGRAÇÃO               | 791       | 25,61    |
| II                                   | PERCEPÇÃO SOBRE AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS   | 312       | 10,10    |
| III                                  | FACTORES FACILITADORES OU DIFICULTADORES DA INTEGRAÇÃO | 1032      | 33,41    |
| IV                                   | EFEITOS DA INTEGRAÇÃO SOBRE O PROFESSOR                | 400       | 12,95    |
| V                                    | PERCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA                    | 553       | 17,90    |
| TOTAL de indicadores das entrevistas |                                                        | 3088      |          |

Por percepção das reacções face à integração entendemos todas as expressões dos entrevistados que exprimem as suas atitudes face às disposições oficiais sobre integração e face aos alunos com NEE, bem como as atribuições de atitudes que faziam em relação a outros agentes educativos e aos restantes alunos da turma e/ou da escola.

Na percepção do professor sobre as necessidades educativas especiais, incluímos todas as representações do professor sobre as NEE dos alunos que têm actualmente ou tiveram integrados na turma ou ainda que conheceram, por estarem integrados na escola ou nas escolas onde já leccionaram, bem como as representações sobre o processo escolar destes alunos.

Por factores facilitadores ou dificultadores da integração entendemos todas as expressões dos professores sobre as implicações da integração na prática pedagógica e na organização da escola, a nível de dificuldades, preocupações e carências.

Nos efeitos da integração sobre o professor, considerámos todas as manifestações dos entrevistados sobre as implicações da integração no seu percurso e desempenho profissional, abrangendo assim o seu desenvolvimento enquanto pessoas e enquanto professores.

Finalmente, por percepções sobre formação contínua, entendemos todas as opiniões dos professores sobre a formação contínua anterior e ainda as expectativas e preferências sobre a formação desejada, em termos gerais e relacionadas com a integração.

Como se pode ver no quadro anterior, os professores falaram essencialmente sobre o bloco III (implicações da integração na prática pedagógica - factores facilitadores ou dificultadores: 33,41%), o bloco I ( percepções face à integração: 25,61%) e o bloco V (percepção sobre a formação contínua: 17,9%), blocos que correspondiam aos do esquema de guião da entrevista apresentada no capítulo 5. Mesmo tendo em conta que o tipo semi-directivo de entrevista poderá estar na origem de alguns blocos serem mais explorados que outros, é possível afirmar que o bloco III (factores facilitadores e dificultadores da integração), é aquele sobre o qual os entrevistados mais se exprimem, o que nos parece relacionar-se com a focalização dos professores nos problemas da prática profissional quotidiana.

Usando o Coeficiente de Correlação de PEARSON, relacionámos os resultados de cada bloco com a idade, anos de serviço docente e tempo de experiência de integração dos professores:

#### Quadro 5

Correlação dos blocos das entrevistas com a idade, anos de docência e experiência de integração dos professores

| Variável                                   | IDADE  |      | ANOS DE DOC. |      | EXPER. INTEG. |      |
|--------------------------------------------|--------|------|--------------|------|---------------|------|
|                                            | r      | p    | r            | p    | r             | p    |
| Percepção das reacções face à integ.       | .1390  | .517 | .1336        | .534 | .0657         | .761 |
| Percepção do professor sobre as NEE        | -.2145 | .314 | -.2307       | .278 | -.0187        | .931 |
| Factores facilitad. ou dificult. da integ. | -.1700 | .427 | -.2307       | .709 | .0629         | .770 |
| Efeitos da integração sobre o professor    | .0858  | .690 | .1663        | .437 | .1412         | .510 |
| Percepção sobre a formação contínua        | -.1100 | .609 | .0156        | .942 | .0652         | .762 |

Existe uma tendência para que os professores com mais idade e mais anos de docência falem mais acerca da “percepção do professor sobre as NEE” (bloco II) do que os professores mais novos e com menos anos de carreira - tendência que, não sendo significativa, é consistente. De facto, os primeiros abordam este tema com mais insistência, independentemente do tempo de experiência que tenham com alunos integrados, o que parece mostrar que, ao longo da carreira docente, formaram opiniões e representações sobre estes alunos (as suas problemáticas, os seus desempenhos escolares,

etc) que desenvolvem espontaneamente nas entrevistas, mesmo não lhe tendo sido perguntado. Pelo contrário, os professores mais novos e com menos anos de serviço tendem a debruçar-se menos sobre este assunto, acerca do qual, parecem não ter ainda opiniões e representações muito definidas.

A mesma tendência se nota se relacionarmos idade, anos de serviço e tempo de experiência de integração com os efeitos da integração sobre o professor (bloco IV): os professores mais velhos, com mais anos de docência e mais experiência de integração tendem a debruçar-se extensivamente sobre os efeitos que a integração tem sobre eles, enquanto pessoas e profissionais. Também aqui a tendência não é significativa, mas consistente.

Estes resultados parecem indicar que opiniões mais desenvolvidas e um discurso mais extenso sobre os efeitos da integração no professor não dependem apenas de uma maior experiência de trabalho directo com alunos integrados, mas também de uma idade mais avançada e maior experiência profissional, em termos gerais. Neste sentido, é possível concluir que, neste grupo, os professores em fases mais avançadas da carreira docente tendem a expressar mais as suas reflexões sobre a influência que o trabalho de integração de alunos com NEE teve no seu desenvolvimento como professores, positiva ou negativamente.

Usando o teste não paramétrico do Coeficiente de Correlação de KENDALL - menos sensível às distribuições - obtiveram-se resultados que indicam tendências muito semelhantes, sobretudo no que diz respeito à idade e anos de docência.

Por outro lado, três dos 24 professores entrevistados não têm e nunca tiveram alunos integrados. Como se pode ver no Quadro 6.3, o sub-grupo constituído por estes 3 professores pode ser comparado com o sub-grupo constituído pelos restantes professores, uma vez que a idade e anos de docência não apresentam diferenças significativas. As diferenças significativas surgem, em termos de frequências absolutas, no que respeita aos mesmos dois blocos anteriormente referidos: o bloco II (Percepção do professor sobre as necessidades educativas especiais) e o IV (Efeitos da integração sobre o professor). Assim, a percepção do professor sobre as NEE apresenta valores correlativamente mais altos no grupo com experiência de integração, o mesmo acontecendo nos efeitos da

integração sobre o professor. Como seria de esperar, os professores que nunca tiveram alunos integrados pronunciaram-se pouco sobre os tópicos integrados nestes dois blocos.

#### Quadro 6

Relação entre as variáveis do grupo de professores com experiência de integração (N=21) e o grupo de professores sem experiência (N=3): resultados dos testes Mann-Whitney U - Wilcoxon Rank Sum W test

| Variável                                      | Frequênc. absolutas |        | Frequênc. relativas |       |
|-----------------------------------------------|---------------------|--------|---------------------|-------|
|                                               | U                   | p      | U                   | p     |
| Idade                                         | 20.5                | .3356  | -                   | -     |
| Anos docência                                 | 25.0                | .5692  | -                   | -     |
| Exp. Integração                               | .0                  | .0056  | -                   | -     |
| Percepção sobre as reacções face à integração | 19.0                | .2740  | 25.0                | .5705 |
| Percepção sobre as N.E.E.                     | 3.5                 | .0142  | 6.0                 | .0260 |
| Aspectos facilitad. ou dificultad. da integ.  | 25.0                | .5703  | 26.0                | .6312 |
| Efeitos da integração sobre o professor       | 6.0                 | .0257  | 18.0                | .2385 |
| Percepção sobre a formação continua           | 31.5                | 1.0000 | 13.0                | .1063 |

Neste sentido, apesar de, como vimos antes, o discurso dos professores entrevistados acerca das percepções sobre as NEE e acerca dos efeitos da integração não depender apenas dos anos de experiência de trabalho com estes alunos, mas também da idade e tempo de docência em geral, o facto dos professores não terem nunca trabalhado com alunos integrados condiciona e limita as suas opiniões em relação a estes assuntos.

Abordaremos em seguida cada um dos cinco blocos temáticos, tendo em conta os temas, categorias, sub-categorias e indicadores que levaram à sua organização.

#### a) Percepção (do professor) sobre as reacções face à integração

Os temas que configuram este Bloco surgiam todos no guião da entrevista, sendo, portanto, sugeridos por nós.

As “reacções pessoais face às disposições oficiais” foram o tema mais motivador para os professores ou, pelo menos, aquele sobre o qual os professores mais largamente se debruçaram (Quadro 7). Se bem que se possa relacionar esse resultado com o facto da pergunta sobre o tema ser a primeira da entrevista, foi notório que a maior parte dos professores tinham informações genéricas sobre essas medidas e, aparentemente, o assunto fora muito debatido em qualquer das escolas onde o estudo decorreu. A recente legislação sobre integração parece ter criado polémica e gerado reacções e opiniões fortes

entre os professores - muitas delas, no entanto, extremamente ambivalentes, como veremos em seguida.

Organizámos este tema em três categorias: concordância, concordância com reservas e discordância (Quadro 7). A categoria "concordância com reservas" inclui as expressões dos professores que, afirmando concordar genericamente com a filosofia da legislação em vigor, levantam sérias objecções à sua viabilidade no terreno.

Esta categoria tem uma frequência de indicadores muito alta (quer em relação ao tema, quer em relação ao total das entrevistas), o que demonstra as objecções que os professores levantam em relação à possibilidade de introdução, no terreno, das medidas preconizadas pela lei (sobretudo pelo Dec.-lei 319/91).

Analisando o Quadro 7, verifica-se que as reservas face às disposições oficiais sobre integração se baseiam essencialmente em aspectos estruturais e, em menor grau, em aspectos profissionais, não se dando muito relevo aos aspectos relativos aos alunos com NEE. Os aspectos estruturais dizem respeito à falta de condições genéricas para a integração de alunos com NEE nas escolas, à falta de apoio especializado, recursos humanos, respostas eficazes a muitos dos problemas desses alunos, recursos materiais, adaptações físicas para deficientes motores, etc. Já as reservas em relação a aspectos profissionais dizem respeito à falta de preparação dos professores e à sua falta de disponibilidade<sup>67</sup>.

Em grande parte dos professores é notória uma atitude ambivalente em relação às medidas legais recentes sobre integração, dando uma resposta quando directamente inquiridos sobre o assunto que vêm a contradizer (explicitamente) noutras partes da entrevista.

Assim, alguns dos professores que expressam concordância com reservas na 1ª resposta da entrevista e vêm a explicitar, no decurso das restantes respostas, indicadores claros de discordância, relacionada principalmente com as desvantagens que a integração traz para os outros alunos (61% dos indicadores desta categoria). É o caso da Prof. I43 que, depois de exprimir algumas reservas sobre a integração e o dec.-lei 319, acaba por afirmar, noutro ponto da entrevista, que os os restantes alunos se sentem prejudicados pela atenção que ela tem que dar à aluna integrada.

---

<sup>67</sup> Cf. Anexo 7.1.

Quadro 7 - Totais de indicadores por sub-categorias do bloco I

| BLOCO                                                              | TEMA                                                            | CATEGORIA                                             | SUB-CATEGORIA                                    | T                                     |   |
|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------|---|
| I.<br>PERCEPÇÃO<br>DAS<br>REACÇÕES<br>FACE<br>A<br>INTE-<br>GRAÇÃO | 1.<br>reações<br>pessoais<br>às disposições<br>oficiais         | 1. concordância                                       | 1.sem explicitação                               | 12                                    |   |
|                                                                    |                                                                 |                                                       | 2.baseada em valores educativos                  | 22                                    |   |
|                                                                    |                                                                 |                                                       | 3.baseada em vantagens para o aluno com NEE      | 22                                    |   |
|                                                                    |                                                                 |                                                       | 4.baseada em vantagens para os outros alunos     | 9                                     |   |
|                                                                    |                                                                 | 2. concordância<br>com<br>reservas                    | 1.baseada em aspectos estruturais                | 109                                   |   |
|                                                                    |                                                                 |                                                       | 2.baseada em aspectos profissionais              | 61                                    |   |
|                                                                    |                                                                 |                                                       | 3.baseada em aspectos relativos ao aluno com NEE | 4                                     |   |
|                                                                    |                                                                 | 3. discordância                                       | 1.baseada em desvantagens para o aluno com NEE   | 13                                    |   |
|                                                                    |                                                                 |                                                       | 2.baseada em desvantagens p/ os restantes alunos | 25                                    |   |
|                                                                    | 3.baseada na falta de preparação dos professores                |                                                       | 3                                                |                                       |   |
|                                                                    | 2.<br>reações pessoais<br>aos alunos com<br>NEE                 | 1. aceitação                                          | 1.sem explicitação                               | 10                                    |   |
|                                                                    |                                                                 |                                                       | 2.baseada em valores educativos                  | 7                                     |   |
|                                                                    |                                                                 |                                                       | 3.baseada no gosto pessoal                       | 21                                    |   |
|                                                                    |                                                                 |                                                       | 4.baseada na experiência anterior                | 6                                     |   |
|                                                                    |                                                                 |                                                       | 5.baseada na pena                                | 6                                     |   |
|                                                                    |                                                                 |                                                       | 6.baseada na existência de condições             | 3                                     |   |
|                                                                    |                                                                 | 2. rejeição                                           | 1.sem explicitação                               | 14                                    |   |
|                                                                    |                                                                 |                                                       | 2.baseada numa reação pessoal                    | 22                                    |   |
|                                                                    |                                                                 |                                                       | 3.baseada na falta de vocação                    | 3                                     |   |
|                                                                    |                                                                 |                                                       | 4.baseada no desconhecimento profissional        | 2                                     |   |
|                                                                    |                                                                 | 3. inquietação                                        | 1.baseado em sentimentos pessoais                | 13                                    |   |
|                                                                    |                                                                 |                                                       | 2.baseado em preocupações profissionais          | 68                                    |   |
|                                                                    |                                                                 |                                                       | 3.por preocupações com aspectos estruturais      | 2                                     |   |
|                                                                    |                                                                 |                                                       | 1.sem explicitação                               | 40                                    |   |
|                                                                    |                                                                 | 3.<br>reações<br>atribuídas<br>aos<br>outros docentes | 1. aceitação                                     | 2.baseada em valores educativos       | 3 |
|                                                                    |                                                                 |                                                       |                                                  | 3.baseada na experiência profissional | 4 |
|                                                                    |                                                                 |                                                       |                                                  | 4.por vocação pessoal                 | 6 |
|                                                                    |                                                                 |                                                       |                                                  | 5.por conformismo                     | 3 |
|                                                                    | 6.por calculismo                                                |                                                       |                                                  | 3                                     |   |
|                                                                    | 1.sem explicitação                                              |                                                       |                                                  | 21                                    |   |
|                                                                    | 2. rejeição                                                     |                                                       | 2.baseada no desconhecimento profissional        | 7                                     |   |
|                                                                    |                                                                 |                                                       | 3.baseada em aspectos relativos às NEE           | 23                                    |   |
|                                                                    |                                                                 |                                                       | 4.baseada em valores educativos                  | 5                                     |   |
| 5.por falta de recursos                                            |                                                                 |                                                       | 2                                                |                                       |   |
| 1.sem explicitação                                                 |                                                                 |                                                       | 16                                               |                                       |   |
| 3. inquietação                                                     | 2.por dúvidas quanto à competência profissional                 |                                                       | 17                                               |                                       |   |
|                                                                    | 3.baseada na preocupação com os alunos                          | 3                                                     |                                                  |                                       |   |
|                                                                    | 4.baseada na preocupação com os resultados escolares            | 9                                                     |                                                  |                                       |   |
|                                                                    | 5.baseada na preocupação com a falta de estruturas              | 12                                                    |                                                  |                                       |   |
|                                                                    | 1.sem explicitação                                              | 81                                                    |                                                  |                                       |   |
| 4.<br>reações<br>atribuídas<br>ao<br>grupo/turma                   | 1. aceitação<br>total                                           | 2.baseada na colaboração                              | 24                                               |                                       |   |
|                                                                    |                                                                 | 1.baseada na aparência física normal                  | 5                                                |                                       |   |
|                                                                    | 2. aceitação<br>selectiva                                       | 2.apenas nas actividades não lectivas                 | 5                                                |                                       |   |
|                                                                    |                                                                 | 3.baseado no comportamento do aluno com NEE           | 2                                                |                                       |   |
|                                                                    |                                                                 | 1.justificada pela agressividade                      | 10                                               |                                       |   |
|                                                                    | 3. rejeição                                                     | 2.justificada pelas características da deficiência    | 2                                                |                                       |   |
|                                                                    |                                                                 | 3.justificada pela ausência de higiene pessoal        | 3                                                |                                       |   |
|                                                                    | 5.<br>reações<br>atribuídas às<br>familias dos<br>outros alunos | 1. aceitação                                          | 1.sem explicitação                               | 12                                    |   |
|                                                                    |                                                                 |                                                       | 2.justificada pela preparação prévia             | 2                                     |   |
| 2. rejeição                                                        |                                                                 | 1.justificada pelos comportamentos agressivos         | 6                                                |                                       |   |
|                                                                    |                                                                 | 1.justificada pelas características de algumas NEE    | 4                                                |                                       |   |
| 3. inquietação                                                     |                                                                 | 2.justificadas pelo receio face ao atendi/ ao filho   | 4                                                |                                       |   |

Também a Prof. I21, que anteriormente afirmara concordar com a integração, pondo reservas apenas em relação às condições das escolas e falta de preparação dos professores, acaba por declarar, mais à frente: *“uma turma em que há alunos integrados é uma turma com menos rendimento, em parte porque são miúdos que exigem muito mais do professor e como os outros também exigem atenção, às vezes perdem-se um bocadinho, que é o que me está a acontecer a mim...A turma tem menos rendimento, não há dúvida.”*

A mesma ideia surge nos professores que exprimem claramente a sua discordância com a integração: o facto dos alunos com NEE perturbarem o funcionamento da turma e o seu ritmo de aprendizagem normal<sup>68</sup> é a justificação mais referida. A prof. I57, por exemplo, afirma: *“Portanto, torno a repetir, é difícil como professora ter crianças destas dentro da sala de aula, porque não se consegue fazer um trabalho como se deseja”*.

Treze indicadores apontam ainda como justificação para a discordância face às disposições oficiais as desvantagens para o próprio aluno com NEE. Como afirma a prof. I21 na sua entrevista, *“(...) chega a certa altura e o professor pergunta-se: mas o que é que este miúdo está aqui a fazer? O que é que ele ganha com isto?”*. A Prof. I57 afirma decididamente que *“acabam por não se ver resultados, por mínimos que sejam, nestes alunos”*, enquanto a Prof. S23 se refere aos eventuais problemas do aluno integrado, sugerindo que *“(...) não se deve sujeitar a criança com determinadas dificuldades à regularidade lectiva, porque isso é uma violência, não beneficia a criança, prejudica-a”*

Em sentido contrário, muitos professores começam por afirmar a sua concordância total com as medidas legais sobre a integração para depois, no decurso da entrevista ou mais à frente, na mesma resposta, virem a apresentar algumas reservas. Neste caso, no entanto, a ambivalência parece menor, visto que a concordância com a integração corresponde a uma certa perspectiva sobre o ensino e a diferença entre os alunos, enquanto as reservas se põem essencialmente em relação às condições estruturais e funcionais. A Prof. I37, por exemplo, numa fase inicial da entrevista afirma concordar com a integração e pensar que ela não só não perturba o grupo/turma, como é um processo benéfico para o processo de ensino/aprendizagem de todos os alunos, ajudando a turma a crescer e a socializar-se, enquanto posteriormente vem a expressar dúvidas quanto ao

---

<sup>68</sup> Cf. Anexo 7.1.

processo de implementação da integração, devido à falta de condições das escolas e de preparação dos professores.

A concordância com as disposições legais sobre integração é baseada essencialmente em valores educativos (como “educar para a aceitação da diferença” “educar numa escola para todos” e “educar para solidariedade”<sup>69</sup>) e vantagens para os alunos com NEE que se referem às possibilidades de socialização e aprendizagem que a escola do ensino regular lhes pode proporcionar, em contraste com o mau funcionamento das instituições de educação especial.

Apenas 14% dos indicadores da categoria indicam que a concordância com as disposições oficiais se deve às vantagens para os restantes alunos, as quais são explicadas (como vimos no discurso da Prof. I37, atrás referido) pelo facto de a integração proporcionar uma melhor socialização e aprendizagem de todos os alunos.

Os restantes temas deste bloco (Quadro 7) foram organizados em três categorias cada: aceitação, rejeição e inquietação. Incluímos na “inquietação” todas as sub-categorias formadas por indicadores que exprimiam receio, preocupação e ansiedade face aos alunos com NEE (sentimentos dos próprios professores ou por estes atribuídos a outros agentes educativos), mas não implicavam forçosamente uma rejeição.

Os resultados do 2º tema (**reações pessoais face aos alunos com NEE**), mostram que a inquietação é o sentimento predominante dos professores em relação a estes alunos e à sua integração. No Quadro 7, verificamos que a inquietação como reacção pessoal aos alunos com NEE se baseia, sobretudo, em preocupações profissionais (82% dos indicadores desta categoria) que dizem respeito ao receio de não saber trabalhar com deficiências profundas, de não saber trabalhar com deficientes motores, de não saber relacionar-se com o aluno deficiente, etc.<sup>70</sup>. Tem ainda origem em sentimentos pessoais expressos em indicadores do tipo “*a deficiência assusta-me*”, “*os comportamentos dos aluno perturbam-me*”. As preocupações com aspectos estruturais, tão focadas na categoria anterior como explicação para as reservas colocadas às medidas legais sobre integração, aparecem aqui com um número de indicadores muito baixo, em relação às duas sub-categorias antes enunciadas.

---

<sup>69</sup> Cf. Anexo 7.1.

<sup>70</sup> Cf. Anexo 7.2.

No mesmo sentido, quer a aceitação do aluno com NEE, quer a sua rejeição, tem origem, essencialmente, em sentimentos pessoais. No primeiro caso, no gosto pessoal por esse tipo de crianças, no segundo caso, por factores intrínsecos às próprias NEE que os alunos apresentam: deficiências profundas, problemas emocionais e o atendimento às necessidades (não educativas) dos deficientes motores. Nesta mesma sub-categoria há ainda 2 indicadores que fazem referência à “impressão” que as deficiências provocam.

Os resultados deste 2º tema (**reações pessoais face aos alunos com NEE**), em que a inquietação é, como vimos, a categoria mais evidenciada, contrastam com os do 3º tema (**reações atribuídas aos outros docentes**), em que o número de indicadores em cada categoria é semelhante (59 de aceitação, 58 de rejeição e 57 de inquietação). Os professores parecem tender a atribuir aos colegas, mais do que a eles próprios, reações extremas, como a aceitação e a rejeição.

No entanto, surge aqui muito clara a tendência para a não explicitação das razões pelas quais se atribuem a estes elementos atitudes de aceitação, rejeição ou inquietação. Os professores parecem não ter reflectido muito sobre as razões da posição que atribuem aos colegas em relação a esta questão ou, pelo menos, não querer debruçar-se sobre essas razões.

No 4º tema (**reações atribuídas ao grupo/turma**), pelo contrário, as professoras percebem um larga maioria de aceitação dos alunos com NEE pelos restantes alunos (cerca de 80% dos indicadores deste tema). Neste tema, para lá da aceitação e da rejeição, introduzimos, ainda, uma terceira categoria, a que chamámos “aceitação selectiva” (Quadro 7), e que corresponde às atribuições que os professores fazem de discriminação selectiva dos outros alunos em relação às crianças com NEE, aceitando-os e colaborando com eles apenas em algumas actividades/situações, ou ainda aceitando apenas alguns desses alunos, devido a características determinadas. Parece-nos, no entanto que estes resultados referentes a este tema deveriam ser, futuramente, confrontados quer com as opiniões dos próprios alunos (através de entrevistas), quer com observações directas nas salas de aula e recreios, de modo a confirmar ou não as percepções que os professores têm das reações dos outros alunos. Também aqui surge a tendência para a não explicitação das razões pelas quais se atribuem aos alunos determinadas atitudes: os professores parecem não ter reflectido muito sobre as razões da posição que atribuem aos

outros alunos em relação a esta questão ou, pelo menos, não querer debruçar-se sobre essas razões. Por exemplo, a aceitação total das crianças com NEE pelos outros alunos, amplamente focada, não é justificada ou explicada em 77% dos indicadores dessa categoria

Por outro lado, se recorrermos ao teste MANN-WHITNEY - WILCOXON para comparar os resultados obtidos pelo grupo de professores que nunca teve alunos integrados (N=3) e o grupo formado pelos restantes professores (N=21), encontramos diferenças significativas no que se refere aos temas, como já tínhamos encontrado em relação aos blocos. Em relação a este bloco, verifica-se que os professores sem experiência de integração não falam ou falam menos do que os outros professores sobre o tema “reações atribuídas ao grupo/turma face aos alunos integrados” ( $p=.0058$ ). Os professores sem experiência a este nível parecem não conseguir imaginar a reacção dos outros alunos às crianças com NEE e/ou não ter dado muita atenção a essas reacções em situações que envolvam a escola toda - uma vez que, em situações como o recreio ou o refeitório, os alunos se encontram todos juntos. De facto, as afirmações destas professoras sobre o assunto, ou não existem (Prof. S56) ou, funcionando a um nível hipotético, são vagas e genéricas: *“(Se tivesse alunos integrados), a relação entre alunos também seria complicada. Teria que haver uma sensibilização com os outros para a dificuldade da criança, não é? e...sei lá, se calhar falar um bocado com eles, tentando que eles percebessem que há crianças diferentes e tentar estratégias em que o aluno se conseguisse integrar com os outros e os outros com ele...”* (Prof. S23).

Cerca de 50% dos indicadores do 5º tema (**reações atribuídas às famílias dos outros alunos face á integração**) mostram que os professores percebem a aceitação dos alunos com NEE pelas famílias dos alunos sem problemas. No entanto, esta constatação pode não ser muito exacta, uma vez que o número de indicadores é apenas de 28 e o número de professores que refere este aspecto é apenas 10 no total da amostra (N=24). De facto, pelo número de indicadores, parece possível concluir que os professores não dão muito relevo a este aspecto (Quadro 7). Tal pode indicar que as famílias dos restantes alunos não levantam realmente problemas à integração, mas também pode demonstrar um desconhecimento real das reacções das famílias à situação e, em última análise, uma relação família/escola pouco desenvolvida. No entanto, como se pode

verificar no Quadro 8, não existe correlação entre a (pouca) importância dada a este aspecto no discurso dos professores e as suas idades, anos de docência ou experiência de integração.

### Quadro 8

Correlação da idade, anos de serviço e experiência de integração dos professores (N=24) com os temas surgidos nas entrevistas (coeficiente de KENDALL)

| Variável                                  | IDADE  |         | ANOS DE DOC. |         | EXP. DE INTEG. |         |
|-------------------------------------------|--------|---------|--------------|---------|----------------|---------|
|                                           | r      | p (sig) | r            | p (sig) | r              | p (sig) |
| I.1.Reacções pessoais às dispos. legais   | .2059  | .862    | .0111        | .940    | .1847          | .220    |
| I.2.Reacções pessoais aos A. com NEE      | -.0629 | .672    | -.0557       | .709    | -.1696         | .260    |
| I.3.Reacções atrib. aos outros docent.    | .0889  | .550    | .0744        | .618    | .0076          | .960    |
| I.4.Reacções atribuídas ao grupo/turma    | .1264  | .397    | .0299        | .842    | .1478          | .329    |
| I.5.Reac. atrib. às famílias de outros A. | .0271  | .867    | -.1451       | .3712   | .1151          | .483    |
| II.1.Etiologia das NEE                    | .0333  | .823    | -.0480       | .784    | .0339          | .822    |
| II.2.Manifestaç. sobre o processo escol.  | -.0445 | .765    | -.0446       | .765    | .1133          | .453    |
| III.1.Facilitadores de ordem pedagóg.     | .1908  | .204    | .2718        | .082    | -.0948         | .549    |
| III.2.Dificultadores de ordem pedagóg.    | -.2403 | .106    | -.2635       | .077    | -.2752         | .068    |
| III.3.Facilitad. de ordem institucional   | .1596  | .284    | .2868        | .055    | .0870          | .565    |
| III.4.Dificultad. de ordem institucional  | -.1852 | .213    | -.3123       | .036    | .0302          | .841    |
| III.5. Ausência de dificuldades           | .3617  | .027    | .3772        | .021    | .1389          | .402    |
| IV.Efeitos pessoais e profissionais       | .0741  | .618    | .1264        | .397    | .2190          | .147    |
| V.1.Posição sobre a exper. anterior       | .0195  | .899    | .0824        | .593    | -.0837         | .592    |
| V.2.Expectativas face à Form. Contín.     | -.2108 | .156    | -.1744       | .242    | -.0490         | .745    |
| V.3. Temáticas desejadas                  | .2421  | .105    | .2281        | .128    | .0494          | .745    |

#### b) Percepção (do professor) sobre as necessidades educativas especiais

Neste bloco surgem-nos dois temas: etiologia das NEE e manifestações sobre o processo escolar (Quadro 9). Entendemos por etiologia das NEE as imagens que os professores fazem da origem dos problemas dos alunos, independentemente de uma confirmação clínica, psicológica ou da educação especial dessas etiologias.

A maior parte dos professores tenta definir/explicar a etiologia das necessidades educativas especiais (53% dos indicadores do tema), o que nos parece pressupor a necessidade de compreender a causa das problemáticas dos alunos (no fundo, correspondendo mais a uma perspectiva de classificação do foro médico/psicológico do que pedagógico, como ficou expresso no capítulo 4 deste trabalho). A representação da etiologia das NEE dos alunos é atribuída, pelos professores, essencialmente a questões de ordem emocional, de ordem sócio-cognitiva e de ordem sócio-familiar (Quadro 6.6.), o que nos dá uma imagem do tipo de problemas das crianças com que estes professores

trabalham ou trabalharam. As deficiências propriamente ditas aparecem apenas em algumas turmas. Estes dados estão de acordo com as estatísticas sobre a prevalência das perturbações/dificuldades e das deficiências, em Portugal e no mundo ocidental.

**Quadro 9**  
Totais de indicadores das sub-categorias do bloco II

| BLOCO                                                                                                         | TEMA                                                              | CATEGORIA                                  | SUB-CATEGORIA                                   | T. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------------|----|
| II<br>IMAGEM<br>DO<br>PROFES-<br>SOR<br>SOBRE<br>AS<br>NECESSI-<br>DADES<br>EDUCATI-<br>VAS<br>ESPE-<br>CIAIS | 1.<br>etiologia<br>das<br>necessidades<br>educativas<br>especiais | 1. de ordem<br>sócio-<br>-cognitiva        | 1. atraso mental                                | 15 |
|                                                                                                               |                                                                   |                                            | 2. comportamentos autistas                      | 4  |
|                                                                                                               |                                                                   |                                            | 3. problemas de memória e abstração             | 14 |
|                                                                                                               |                                                                   |                                            | 4. problemas de comunicação e linguagem         | 21 |
|                                                                                                               |                                                                   | 2. de ordem<br>física                      | 1. problemas de saúde                           | 5  |
|                                                                                                               |                                                                   |                                            | 2. deficiência motora                           | 6  |
|                                                                                                               |                                                                   | 3. de ordem<br>sócio-<br>-familiar         | 1. problemas de autonomia pessoal e social      | 19 |
|                                                                                                               |                                                                   |                                            | 2. problemas familiares                         | 11 |
|                                                                                                               |                                                                   |                                            | 3. nível sócio-económico baixo                  | 9  |
|                                                                                                               |                                                                   |                                            | 4. super-protecção familiar                     | 1  |
|                                                                                                               | 4. de ordem<br>sensorial                                          | 1. deficiência visual                      | 2                                               |    |
|                                                                                                               | 5. de ordem<br>emocional                                          | 1. problemas emocionais e de comportamento | 57                                              |    |
|                                                                                                               | 2.<br>manifestações<br>sobre o<br>processo<br>escolar             | 1. representa-<br>ções negativas           | 1. ritmo de aprendizagem lento                  | 14 |
|                                                                                                               |                                                                   |                                            | 2. ausência de resultados escolares             | 5  |
|                                                                                                               |                                                                   |                                            | 3. falta de motivação para a aprendizagem       | 2  |
|                                                                                                               |                                                                   |                                            | 4. difícil adaptação à turma/escola             | 6  |
|                                                                                                               |                                                                   |                                            | 5. falta de autonomia na realização do trabalho | 16 |
| 6. problemas nas aprendizagens                                                                                |                                                                   |                                            | 42                                              |    |
| 7. expectativas negativas quanto à evolução escolar                                                           |                                                                   |                                            | 13                                              |    |
| 2 representa-<br>ções positivas                                                                               |                                                                   | 1. boa adaptação à turma/escola            | 14                                              |    |
|                                                                                                               |                                                                   | 2. bons resultados escolares               | 29                                              |    |
|                                                                                                               |                                                                   | 3. evolução positiva                       | 7                                               |    |

Nas manifestações sobre o processo escolar (dos alunos com NEE) incluímos todas as afirmações dos professores sobre o desempenho académico dos alunos, inserção nas actividades da turma, etc. Nem a etiologia das NEE, anteriormente referida, nem as manifestações das NEE sobre o processo escolar foram temas sugeridos no guião da entrevista, pelo que o seu aparecimento parece mostrar um genuíno interesse dos professores em conhecer/compreender as causas das NEE e em explicitar a sua opinião sobre os efeitos dessas necessidades sobre o processo escolar dos alunos.

As representações negativas sobre o processo escolar dos alunos com NEE são o dobro das representações positivas, o que demonstra os problemas com que estes

professores se confrontam na sala de aula e as suas dificuldades no processo de ensino destes alunos, como é visível nas categorias do bloco seguinte (III).

Estas representações negativas decorrem essencialmente dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos (cerca de 43% do total dos indicadores da categoria), expressos em indicadores como: o aluno tem cada vez mais dificuldades em acompanhar a turma (Prof. I21), alguns alunos não assimilam nada (Prof. I27), a aluna tem muitas dificuldades em abstrair (Prof. I32), o aluno está muito atrasado nas aprendizagens escolares (Prof. I26), etc.

Outras sub-categorias encontradas nas justificações que os professores dão para estas representações negativas são o ritmo de aprendizagem lento (os alunos com NEE aprendem muito mais lentamente - Prof. I36), a falta de autonomia na realização do trabalho, a ausência de resultados escolares, a difícil adaptação à turma e/ou à escola, etc (Quadro 9). Nestas representações incluem-se ainda expectativas francamente negativas quanto à evolução escolar dos alunos com NEE. A Prof. I26, por exemplo, afirma que o aluno com NEE<sup>71</sup> não vai nunca aprender a ler e a escrever e que *“a nível de aprendizagem não se consegue fazer muito mais dali...”*

Em sentido inverso, as representações positivas referem-se sobretudo a bons resultados escolares (58% dos indicadores da categoria) mas, como já vimos, são em muito menor número que as negativas.

Por outro lado, se recorrermos ao teste MANN-WHITNEY - WILCOXON para comparar os resultados obtidos **pelo grupo de professores que nunca teve alunos integrados** (N=3) e o grupo formado pelos restantes professores (N=21), encontramos uma diferença significativa no que respeita à percepção do professor sobre o processo escolar dos alunos com NEE ( $p=.0255$ ). Os professores que nunca tiveram alunos integrados tendem a não se pronunciar ou pronunciar-se pouco sobre este assunto que, manifestamente, têm uma ligação directa com o facto de se conhecer bem a realidade da integração, trabalhando directamente com os alunos com NEE.

---

<sup>71</sup> O aluno em questão apresenta fragilidade do cromossoma X.

### c) Factores facilitadores e dificultadores da integração

Neste bloco, incluímos os factores facilitadores e dificultadores da integração de ordem institucional e de ordem pedagógica e ainda a ausência (expressa) de dificuldades relacionadas com a integração de alunos com NEE (Quadro 10).

Nos temas “facilitadores de ordem pedagógica” e “facilitadores de ordem institucional” incluímos todas as afirmações dos professores relativas a situações, processos, formas de organização, recursos, etc, que, no presente, lhes facilitam o processo de integração ou que consideram desejáveis para facilitar esse processo.

Como se pode ver no Quadro 10, a ênfase deste bloco é dada ao 4º tema - **dificultadores de ordem institucional** - e corresponde, em grande parte, às reservas que os professores põe às disposições oficiais sobre integração (afirmando que não existem condições reais nas escolas para o cumprimento total da legislação sobre integração). De facto, este tema é aquele que reúne maior número de indicadores no bloco e o segundo com mais elevado índice de frequência no total das entrevistas (cerca de 60% do total dos indicadores do bloco e 20% dos indicadores totais das entrevistas corresponde a factores dificultadores da integração).

Se compararmos os factores dificultadores de ordem institucional com os **factores facilitadores da mesma ordem** (3º tema), verificamos que a categoria “apoio da educação especial” é a mais focada quer como aspecto dificultador, quer como aspecto facilitador, com grande destaque em relação às outras: a categoria apoio da educação especial é considerado facilitador, antes de mais, pelo apoio dado ao professor, e só depois pelo apoio dado ao aluno; a articulação entre o ensino regular e o especial também contribui para facilitar a integração, bem como a existência de uma sala de apoio na escola (Quadro 10). Coerentemente, os professores percebem a falta de apoio da educação especial como principal dificultador da integração (59% do total de indicadores deste tema). No entanto, nas sub-categorias da falta de apoio da educação especial nota-se uma inversão da ordenação por frequências de indicadores, em relação à ordenação das sub-categorias do apoio da educação especial como facilitador: aqui, a falta de apoio ao aluno é apontada em primeiro lugar e só depois aparece a falta de acompanhamento ao professor e a falta de articulação entre o ensino regular e o ensino especial.

Se, como dificultador, a falta de apoio da educação especial poderia corresponder a uma falta de responsabilização dos professores do ensino regular em relação aos alunos com NEE, que vêm como alunos da educação especial, mais do que como alunos da escola (aspecto frequentemente citado na literatura e pelos professores de educação especial), parece-nos, no entanto, que a sua referência ao apoio da Educação Especial como aspecto facilitador da integração invalida essa inferência, uma vez que faz pressupor que os professores que têm realmente apoio, o sentem como válido e eficaz.

Já no que respeita aos outros apoios, a falta de pessoal auxiliar aparece em 1º lugar como factor dificultador da integração, a nível institucional, enquanto como facilitadora esta sub-categoria aparecia muito pouco referida. Os professores parecem, pois, valorizar pouco o papel do pessoal auxiliar, excepto quando sentem que ele não existe...

A falta de articulação com as famílias é um factor dificultador pouco considerado pelos professores (cerca de 13% dos professores) sendo justificada predominantemente por factores imputáveis às próprias famílias e não às escolas: a falta de colaboração dos pais e os problemas dentro das famílias. Consultando o *Anexo 9.4*, é possível verificar indicadores do tipo: os pais, actualmente estão pouco tempo com os filhos (11 indicadores), os pais não se interessam pelo percurso escolar dos filhos (8 indicadores), etc. No entanto, enquanto factor facilitador, os professores dão muito relevo a este aspecto, quer porque facilita a integração dos alunos com NEE, quer porque facilita o trabalho com os outros alunos.

A colaboração com colegas também é considerada como facilitando a integração, visto que permite o trabalho em conjunto para a resolução de problemas e a aprendizagem com colegas mais experientes. No entanto, os professores parecem dar mais relevo aos facilitadores externos (apoio da educação especial, outros apoios específicos) do que ao apoio que podem dar uns aos outros, na própria escola.

**Quadro 10**  
Totais de indicadores por sub-categorias do bloco III

| BLOCO                                                                                            | TEMA                                              | CATEGORIA                                                       | SUB-CATEGORIA                                                                        | VALOR |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| III<br>FACTO-<br>RES<br>FACILI-<br>TADORES<br>OU<br>DIFICUL-<br>TADORES<br>DA<br>INTE-<br>GRAÇÃO | 1.<br>Facilitadores<br>de<br>ordem<br>pedagógica  | 1. relação<br>pedagógica                                        | 1. é um aspecto determinante da integração                                           | 19    |
|                                                                                                  |                                                   |                                                                 | 2. exige estratégias específicas                                                     | 45    |
|                                                                                                  |                                                   | 2. participação<br>do grupo/<br>/turma                          | 1. permite a colaboração entre todos os alunos                                       | 4     |
|                                                                                                  |                                                   |                                                                 | 2. permite a partilha de dificuldades e a procura conjunta de soluções               | 4     |
|                                                                                                  |                                                   |                                                                 | 3. exige a realização de reuniões de turma                                           | 8     |
|                                                                                                  |                                                   |                                                                 | 4. exige a realização da avaliação em grande grupo                                   | 3     |
|                                                                                                  |                                                   | 3. conhecimento<br>dos alunos                                   | 1. sem explicitação                                                                  | 9     |
|                                                                                                  |                                                   |                                                                 | 2. permite a identificação dos problemas                                             | 11    |
|                                                                                                  |                                                   |                                                                 | 3. permite uma programação adequada                                                  | 5     |
|                                                                                                  |                                                   |                                                                 | 4. permite a compreensão de comportamentos                                           | 4     |
|                                                                                                  | 5. dá auto-confiança ao professor                 |                                                                 | 7                                                                                    |       |
|                                                                                                  | 4. actividades<br>de expressão                    | 1. sem explicitação                                             | 12                                                                                   |       |
|                                                                                                  |                                                   | 2. por facilitar a comunicação                                  | 7                                                                                    |       |
|                                                                                                  | 2.<br>Dificultadores<br>de<br>ordem<br>pedagógica | 1. dificuldades<br>na relação<br>pedagógica                     | 1. devido à insegurança do professor                                                 | 22    |
|                                                                                                  |                                                   |                                                                 | 2. devido às características das NEE                                                 | 11    |
|                                                                                                  |                                                   |                                                                 | 3. devido à indisciplina                                                             | 7     |
|                                                                                                  |                                                   |                                                                 | 4. devido à relação entre alunos, quando há crianças integradas                      | 1     |
|                                                                                                  |                                                   | 2. dificuldades<br>na gestão<br>e organização<br>do grupo/turma | 1. devido à planificação para grupos heterogéneos                                    | 18    |
|                                                                                                  |                                                   |                                                                 | 2. devido à organização do trabalho, quando não há recursos adequados há deficiência | 2     |
|                                                                                                  |                                                   |                                                                 | 3. devido à organização de activid. diferenciadas                                    | 68    |
|                                                                                                  |                                                   |                                                                 | 4. devido à gestão do tempo de forma equitativa                                      | 45    |
|                                                                                                  |                                                   |                                                                 | 5. devido à falta de motivação dos alunos                                            | 13    |
|                                                                                                  |                                                   | 3. dificuldades<br>no diagnóstico                               | 1. identificação do aluno com NEE                                                    | 22    |
|                                                                                                  |                                                   | 4. dificuldades na<br>intervenção<br>junto do aluno<br>com NEE  | 1. devido à necessidade de definir objectivos mínimos                                | 5     |
|                                                                                                  |                                                   |                                                                 | 2. devido à necessidade de adaptar conteúdos e estratégias                           | 28    |
|                                                                                                  |                                                   |                                                                 | 3. devido à necessidade de definir actividades adequadas                             | 9     |
|                                                                                                  |                                                   |                                                                 | 4. devido à necessidade de seleccionar materiais adequados                           | 7     |
| 5. devido à falta de motivação do A.                                                             |                                                   |                                                                 | 5                                                                                    |       |
| 6. devido à dificuldade de compreender os comportamentos do A.                                   |                                                   |                                                                 | 2                                                                                    |       |
| 7. devido à dificuldade em avaliar o A.                                                          |                                                   |                                                                 | 9                                                                                    |       |
| 8. devido à falta de preparação profissional                                                     |                                                   |                                                                 | 12                                                                                   |       |
| 3.<br>Facilitadores<br>de ordem                                                                  | 1. colaboração<br>com colegas                     | 1. pela aprendizagem com colegas mais experientes               | 5                                                                                    |       |
|                                                                                                  |                                                   | 2. pelo trabalho em conjunto para a resolução de problemas      | 12                                                                                   |       |
|                                                                                                  | 2. apoio da<br>educação<br>especial               | 1. pelo apoio directo ao aluno                                  | 34                                                                                   |       |
|                                                                                                  |                                                   | 2. pelo acompanhamento ao professor                             | 46                                                                                   |       |
|                                                                                                  |                                                   | 3. pela articulação entre o ensino regular e o ensino especial  | 30                                                                                   |       |
|                                                                                                  |                                                   | 4. pela existência de uma sala de apoio                         | 21                                                                                   |       |
|                                                                                                  | 3. articulação<br>com as<br>famílias              | 1. é necessária com om os pais dos alunos integrados            | 37                                                                                   |       |
|                                                                                                  |                                                   | 2. é necessária para os pais de todos os alunos                 | 27                                                                                   |       |

(continuação do Quadro 10)

|                            |                                          |                                                          |                                                                    |    |
|----------------------------|------------------------------------------|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|----|
| intitucional               | 4. outros apoios                         | 1. técnicos especializados exteriores à escola           | 22                                                                 |    |
|                            |                                          | 2. dois professores por sala                             | 1                                                                  |    |
|                            |                                          | 3. pessoal auxiliar                                      | 4                                                                  |    |
|                            |                                          | 4. monitores de tempos livres                            | 2                                                                  |    |
|                            |                                          | 5. equipas multidisciplinares                            | 5                                                                  |    |
|                            | 4. Dificultadores de ordem institucional | 1. falta de apoio da educação especial                   | 1. falta de apoio directo ao aluno                                 | 58 |
|                            |                                          |                                                          | 2. falta de acompanhamento do professor                            | 37 |
|                            |                                          |                                                          | 3. falta de articulação entre o ensino regular e o ensino especial | 27 |
|                            |                                          |                                                          | 4. problemas na organização das equipas de educação especial       | 54 |
|                            |                                          |                                                          | 5. problemas estruturais das equipas de educação especial          | 21 |
|                            |                                          | 2. falta de articulação c/ as famílias                   | 1. sem explicitação                                                | 1  |
|                            |                                          |                                                          | 2. falta de colaboração dos pais                                   | 21 |
|                            |                                          | 3. falta de outros apoios                                | 3. problemas nas famílias                                          | 21 |
|                            |                                          |                                                          | 1. falta de pessoal auxiliar                                       | 36 |
|                            |                                          |                                                          | 2. falta de professores                                            | 6  |
|                            | 4. devido ao elevado nº de alunos/turma  | 3. falta de técnicos especializados                      | 14                                                                 |    |
|                            |                                          | 1. devido ao elevado nº de alunos/turma                  | 33                                                                 |    |
|                            | 5. Ausência de dificuldades              | 1. na planificação                                       | 2. devido ao elevado nº de alunos com nee por turma                | 4  |
|                            |                                          |                                                          | 1. sem explicitação                                                | 2  |
|                            |                                          |                                                          | 2. dado que a planific. é uma competência do prof.                 | 5  |
| 2. na avaliação            |                                          | 3. dado que existe um P.E.I para alunos integrados       | 1                                                                  |    |
|                            |                                          | 1. dada a utilização de registos diários e ocasionais    | 1                                                                  |    |
| 3. na intervenção pedagóg. |                                          | 2. dada a avaliação ser diferente para alunos integrados | 4                                                                  |    |
|                            |                                          | 1. sem explicitação                                      | 7                                                                  |    |
| 4. na relação pedagógica   |                                          | 2. dada a experiência profissional                       | 2                                                                  |    |
|                            |                                          | 1. sem explicitação                                      | 7                                                                  |    |

De notar a importância dada ao elevado número de alunos por turma (cerca de 89% dos indicadores da categoria) como aspecto dificultador da integração dos alunos com NEE.

O tema factores dificultadores de ordem pedagógica (1º tema deste bloco) reúne menos indicadores que o tema relacionado com os dificultadores de ordem institucional, anteriormente analisado, e corresponde, em termos gerais, às dificuldades práticas que os professores sentem perante os alunos com NEE. No entanto, como veremos em seguida, relaciona-se também com a organização e gestão das turmas actuais do 1º CEB, marcadas pela heterogeneidade dos alunos.<sup>72</sup>

<sup>72</sup> Heterogeneidade que depende das diferenças inter-individuais das crianças que actualmente frequentam as escolas e não apenas da inserção dos alunos com NEE nesses grupos.

Dentre os factores dificultadores a este nível, as categorias com maior número de indicadores são a “gestão e organização da turma” (metade do número de unidades de registo deste tema) e a “intervenção directa com o aluno com NEE”, enquanto a relação pedagógica é considerada como podendo constituir um factor facilitador ou um factor dificultador (Quadros 10). Surge, no entanto, com maior número de unidades de registo enquanto facilitador (46% e 14% dos indicadores do tema, respectivamente), o que pode querer significar que a relação pedagógica não faz parte das principais preocupações dos professores no que diz respeito à integração e que, antes pelo contrário, é um aspecto em que se apoiam para tentar superar as dificuldades.

Os problemas de organização e gestão do grupo/turma, segundo estes professores, são devidos essencialmente à dificuldade em organizar actividades diferenciadas (cerca de 47% dos indicadores desta categoria), dificuldades que, se referem à conciliação de actividades diferentes consoante as necessidades dos alunos, à gestão das actividades do grupo, ao facto dos alunos não funcionarem em grupo, à constatação de que as aulas expositivas já não funcionam, à integração do aluno com NEE no trabalho do grupo, à dificuldade em pôr as planificações em prática, etc<sup>73</sup>. Desta enunciação de indicadores podemos concluir que nem todos têm na origem o facto de existirem alunos com NEE na turma - alguns dizem respeito à organização pedagógica de qualquer grupo... Como afirma a Prof. S56 (que nunca trabalhou com alunos integrados), *“as dificuldades que eu tenho na prática pedagógica têm a ver com a gestão e organização do trabalho na sala de aula (...) eu acho que essas dificuldades existem para todos os professores, quer tenham ou não alunos integrados”*. E a Prof. I27 afirma mesmo que: *“Hoje em dia, os alunos são muito agressivos e desobedientes. Não obedecem, não respeitam ninguém.(...)Aqui há uns tempos atrás, nós dizíamos: Façam isto assim, porque depois vamos fazer assim...E eles acatavam e faziam aquilo. Hoje não. Nós dizemos alguma coisa e todos falam ao mesmo tempo, não respeitam, não põem o dedo no ar para falar (...)”*

Quanto aos aspectos facilitadores de ordem pedagógica (2º tema), a relação professor/aluno e aluno/aluno é a categoria mais valorizada, mas os professoras consideram que ela exige estratégias específicas para se estabelecer, estratégias que

---

<sup>73</sup> Cf. Anexo 9.2.

correspondem sobretudo à necessidade de estabelecer regras comuns a todos os alunos (incluindo os com NEE), à necessidade de preparar dos outros alunos para a integração e à necessidade de organizar adequadamente o espaço em função das actividades<sup>74</sup>.

Como vimos, os indicadores dos aspectos dificultadores de ordem institucional são superiores aos de ordem pedagógica (+ 4,5% no que diz respeito ao bloco), mas diferença bastante maior existe entre os aspectos facilitadores de ordem institucional e os de ordem pedagógica: + 10,5% dos indicadores deste bloco. Neste sentido, e em termos gerais, os professores manifestaram-se mais em relação aos factores facilitadores ou dificultadores de ordem institucional (cerca de 56% dos indicadores do bloco) que aos de ordem pedagógica (cerca de 41%). Em termos dos indicadores totais das entrevistas, estes resultados correspondem a cerca de 19% e 14%, respectivamente. Esta constatação não pode ser atribuída ao esquema de guião da entrevista, que dava bastante mais relevo aos factores de ordem pedagógica e é coerente com as sub-categorias e indicadores apresentados no 1º tema do bloco I, em que os professores apresentavam muitas reservas em relação às disposições legais quanto à integração baseadas, sobretudo em aspectos estruturais e institucionais. Por outro lado, o relevo dado à falta de condições a nível estrutural e organizacional, sobretudo à necessidade do apoio da Educação Especial, podem também constituir formas de delegar em factores externos os problemas sentidos na prática pedagógica.

O 5º tema - **ausência de dificuldades na integração** - surge com muito poucos indicadores. No entanto, é interessante notar as justificações que os professores dão para a ausência de dificuldades: excepto no caso das sub-categorias “a planificação é uma competência do professor” e “uso de registos diários e ocasionais para avaliação”, em todas as outras sub-categorias a ausência de dificuldades é devida a medidas especiais relacionadas com o facto de o aluno estar ao abrigo da educação especial (Quadro 10).

Relacionando os resultados dos temas de cada bloco com a idade, anos de docência e tempo de experiência de integração dos professores, a partir do Coeficiente de Correlação de PEARSON, verificam-se correlações positivas significativas entre os anos de serviço/experiência de integração e a ausência de dificuldades: quanto mais tempo de docência e mais anos de integração os professores têm, mais assinalam não ter

---

<sup>74</sup> Cf. Anexo 9.1.

dificuldades. Uma das professoras com mais anos de carreira e de experiência de integração afirma, signitivamente: *“As dificuldades que surgem quando se tem alunos integrados é gerir o grupo, as actividades e o tempo do grupo: é isso que é preciso aprender a fazer de outra maneira, e com o tempo vamos aprendendo.(...) Hoje não sinto dificuldades por ter alunos integrados. Não tenho dificuldades na planificação, nem ao nível de relação de trabalho com os alunos com NEE. (...) Não há problema a esse nível”* (Prof. I35)

A aplicação do teste de Coeficiente de Correlação de KENDALL (Quadro 10) confirma a correlação positiva significativa entre a idade/anos de docência e a referência à ausência de dificuldades ( $p=.027$ ;  $p=.021$ , respectivamente), o mesmo não acontecendo no caso da experiência de integração (que, como vimos no capítulo 5, apresentava uma distribuição muito ampla).

Por outro lado, aponta correlações negativas marginais (quase significativas) entre os anos de serviço/experiência de integração e o tema “dificultadores de ordem pedagógica” ( $p=.077$ ;  $p=.068$ , respectivamente): quanto mais anos de serviço e experiência de integração os professores têm, menos abordam esta temática, o que é coerente com os resultados das referências à ausência de dificuldades anteriormente citados.

Mesmo os professores sem experiência de integração se debruçam sobre as dificuldades de ordem pedagógica que ocorrem nas suas aulas. De facto, em todas as turmas existem alunos que, não tendo NEE sinalizadas como tal, levantam, no entanto, problemas de aprendizagem e comportamento que perturbam o funcionamento do processo ensino/aprendizagem e elevam a alterações na organização e gestão da turma, planificação, avaliação, etc., como é o caso da prof. S56: *“Bom, alunos integrados não tenho, mas há casos que dão problemas, por exemplo, em relação às outras crianças.(...) sobretudo 3 crianças problemas de ordem emocional, parece-me....(...) Um deles só tem problemas a esse nível, mas depois consegue ultrapassar, porque não tem dificuldades de aprendizagem. Os outros dois têm problemas emocionais e dificuldades de aprendizagem. E esses levantam problemas (...). Não são alunos integrados pela Equipa de educação especial, mas levantam problemas..”*

O teste de KENDALL mostra ainda uma correlação negativa significativa entre a abordagem dos factores dificultadores de ordem institucional e os anos de serviço

( $p=.036$ ): quanto menos anos de serviço os professores têm, mais dificultores institucionais referem. No mesmo sentido, surge-nos ainda uma correlação positiva marginal (quase significativa) entre os anos de serviço docente e a abordagem, pelos professores, dos factores facilitadores de ordem institucional ( $p=.055$ ).

#### d) Efeitos da integração sobre o professor

Os efeitos da integração sobre o professor não eram directamente questionados na entrevista: são um tema totalmente emergente que parece surgir como uma necessidade dos professores relacionarem as vivências da prática pedagógica consigo próprios enquanto pessoas e profissionais - isto é, reflectindo sobre os efeitos que as experiências vividas têm com o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Este tema é o que tem maior número de indicadores no total das entrevistas, o que também se pode dever a ser o único tema deste bloco.

A integração surge como **fonte de insatisfação** (2º tema deste bloco) para o professor num grande número de indicadores da categoria “efeitos pessoais e profissionais”, sobretudo se os compararmos com os indicadores que a dão como **fonte de satisfação** (1º tema) e que constiuem quase a quinta parte dos anteriores.

Dos resultados apresentados no Quadro 11, é possível concluir que a integração é **fonte de insatisfação** para o professor essencialmente porque implica um aumento de trabalho e de dificuldades (cerca de 50% dos indicadores da categoria). *“(A integração) exige mais de nós, temos que falar muito mais, temos que ter o trabalho mais organizado.... Portanto, já temos que preparar melhor o trabalho fora das aulas. A nível da planificação já exige mais de nós (...) Exige muito, eu acho que exige muito mais do professor, mesmo fora da aula! (...) Pensar bem, antes da aula, como é que se vai conseguir gerir aquilo, dar tudo o que se tem planeado para dar, sem haver confusões...porque a mim (...) a confusão dentro da sala põe-me nervosa e incomoda-me, dá-me muito trabalho, muito trabalho mesmo! Se não tivesse essas crianças, acho que tinha menos trabalho, muito menos trabalho! Ai, muito menos!”* - afirma, por exemplo, a Prof. I21.

**Quadro 11**  
Totais de indicadores por sub-categorias do bloco IV

| BLOCO                                                                  | TEMA                                         | CATEGORIA                                           | SUB-CATEGORIA                                            | T  |
|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|----|
| IV<br>EFEITOS<br>DA<br>INTE-<br>GRACAO<br>SOBRE<br>O<br>PROFES-<br>SOR | 1.<br>Efeitos<br>pessoais e<br>profissionais | 1. Fonte de<br>satisfação                           | 1. gratificante                                          | 20 |
|                                                                        |                                              |                                                     | 2. motivador                                             | 4  |
|                                                                        |                                              |                                                     | 3. um desafio                                            | 3  |
|                                                                        |                                              |                                                     | 4. investimento afectivo                                 | 14 |
|                                                                        |                                              | 2. Fonte de<br>insatisfação                         | 1. incapacidade                                          | 14 |
|                                                                        |                                              |                                                     | 2. frustração                                            | 28 |
|                                                                        |                                              |                                                     | 3. ansiedade                                             | 5  |
|                                                                        |                                              |                                                     | 4. insegurança                                           | 25 |
|                                                                        |                                              |                                                     | 5. culpabilização                                        | 8  |
|                                                                        |                                              |                                                     | 6. cansaço                                               | 7  |
|                                                                        |                                              |                                                     | 7. angústia                                              | 4  |
|                                                                        |                                              |                                                     | 8. aumento de dificuldades                               | 33 |
|                                                                        |                                              |                                                     | 9. aumento de trabalho                                   | 57 |
|                                                                        |                                              | 3. Fonte de<br>novas<br>exigências/<br>competências | 1. necessidade de individualizar o ensino                | 39 |
|                                                                        |                                              |                                                     | 2. necessidade de realizar ensino individual             | 15 |
|                                                                        |                                              |                                                     | 3. necessidade de valorizar áreas não académicas         | 40 |
|                                                                        |                                              |                                                     | 4. necessidade de programar individualmente              | 21 |
|                                                                        |                                              |                                                     | 5. necessidade de diversificar estratégias e actividades | 28 |
|                                                                        |                                              |                                                     | 6. exigência constante de supervisão do A.               | 21 |
|                                                                        |                                              |                                                     | 7. necessidade de aprender pela experiência              | 14 |

As outras razões apontadas para essa insatisfação prendem-se com sentimentos de frustração, incapacidade, ansiedade, insegurança, culpabilização, cansaço, angústia... Analisando as sub-categorias encontradas, verificamos, além disso, que muitas delas se encontram entre os factores que os Autores commumente apontam como causadores do "stress" do professor e do mal estar docente (cf. ESTEVE, 1991). Por exemplo, a Prof. I41 afirma: *"De facto, tive momentos de angústia enormes, de sair da sala a chorar porque não sabia de facto, que respostas é que devia dar. Todos eles precisavam muito de mim e eu não conseguia dividir-me.(...) Eu só pensava: mas o que é que eu vou fazer?, eu não consigo...só se eu os sentar na cadeira e lhes disser: agora todos copiam, agora todos vão fazer, etc. Eu não sei às vezes para onde me virar!"*. De um modo mais directo, a Prof. I43 declara mesmo: *"Com esta criança eu não me sinto pedagógicamente segura!"*

No entanto, muita da insatisfação profissional que os professores associam á integração não se relaciona directamente com os alunos integrados (tal como os definimos no capítulo 5), mas com a heterogeneidade actual das turmas e os casos que, não sendo

abrangidos pela Educação Especial, levantam problemas no trabalho diário do professor. Como afirma a Prof. I21, *“uma pessoa sai do Magistério a pensar que vai ter uma turma muito...muito...muito normal, que tudo vai correr bem...e depois custa, custou-me um bocado (...). Estamos sempre a pedir apoio, mas muitas vezes os alunos não têm deficiências comprovadas e o apoio não vem...mas são casos complicados, muito, muito, muito complicados.(...) eu chegava ao fim do dia já nem...enfim, saia da escola cansadíssima! Ah, sim, dão muito trabalho, os casos complicados!”*

Mas a integração também é percebida por alguns professores como fonte de satisfação, o que se deve ao facto de o trabalho directo junto de alunos com NEE poder vir a revelar-se gratificante e motivador, envolver um grande investimento efectivo e, em alguns casos, constituir um desafio às próprias capacidades e rotinas do professor (Quadro 6.9). Há professores que afirmam, por exemplo: *“Sinto-me feliz por uma aluna com uma deficiência tão grave<sup>75</sup>, ter aprendido a ler comigo”* (Prof. I32) ou *“A experiência que tive com o aluno deficiente foi muito interessante (...) acabou por ser gratificante ver os resultados”* (Prof. I25). Em todo o caso, no discurso das professoras que apontam a a integração como tendo efeitos compensadores no professor, parece haver uma relação directa entre os sentimentos de satisfação e os resultados obtidos a nível da evolução académica ou comportamental do aluno - tal como muitas das razões apontadas para a classificação da integração como fonte de insatisfação se relacionam com a falta de resultados ou, pelo menos de evolução, por parte do aluno. Para algumas professoras, a questão mais problemática é nem conseguirem saber exactamente o que é que os alunos com NEE sabem sobre os conteúdos curriculares, uma vez que as possibilidades de comunicação são muito reduzidas: *“Ela parece ouvir tudo com muita atenção, mas como não fala nem pode escrever<sup>76</sup>, como é que eu sei o que ela sabe?”* (Prof. I43)

Por outro lado, o número de indicadores dos efeitos da integração como **fonte de novas competências/exigências** (3º tema) profissionais é quase semelhante ao número de indicadores que configuram a integração como fonte de insatisfação. Os professores parecem, por isso, ter consciência das novas exigências que a integração acarreta e das novas competências a desenvolver para a prática pedagógica com alunos integrados, o que

<sup>75</sup> A aluna apresenta Síndrome de Down.

<sup>76</sup> A aluna tem uma deficiência motora: apresenta tetraplegia, controla apenas os olhos e, com alguma dificuldade, um dos pés (com os quais comunica) e desloca-se em cadeira de rodas.

indica um certo grau de reflexão sobre o assunto e, nesse sentido, aponta para necessidades de formação concretas. Estes resultados vão de encontro aos resultados dos estudos que citámos no capítulo 4, sobre as mudanças que a integração exige que se introduzam na forma de ensinar e às novas competências necessárias à integração de alunos com NEE<sup>77</sup> - na gestão e organização de actividades, na diferenciação na planificação, intervenção e avaliação, entre outras.

De facto, as novas exigências/competências requeridas ao professor pela integração passam pelas necessidades de valorizar áreas não académicas, (23% dos indicadores desta categoria), de individualizar o ensino (22%), de diversificar estratégias e actividades (16%), de elaborar programas individuais (12%), etc. Em termos gerais, estas sub-categorias são coerentes com as sub-categorias “dificuldades na gestão e organização do grupo/turma” e “dificuldades na intervenção pedagógica junto do aluno com NEE” que surgiram no bloco III. Os professores parecem ter, portanto, têm plena noção das alterações que a integração implica na prática pedagógica em geral se bem que, como se viu no bloco III, considerem essas alterações difíceis de realizar e as novas competências difíceis de exercer.

Alguns indicadores (cerca de 8%) referem ainda que essas competências foram desenvolvidas a partir da experiência directa com alunos integrados, o que indica claramente a falta de formação contínua sobre a integração de alunos com NEE, que apontámos nos dados reunidos no capítulo 5 e que os professores explicitam claramente no bloco I, quando se debruçam sobre as reservas que têm em relação às disposições legais sobre integração.

Segundo os resultados do teste MANN-WHITNEY - WILCOXON, neste tema, surgem diferenças significativas entre o grupo de 3 professores que nunca teve alunos integrados e o grupo constituído pelos restantes professores ( $p=.0257$ ). Os primeiros tendem a expressar-se muito pouco sobre este assunto que, manifestamente, exige a vivência de situações de integração para poder ser compreendido em termos das consequências no percurso profissional e na posição actual de cada professor face à questão.

---

<sup>77</sup> Nomeadamente as referidas por ADAMS, 1987 e HOLLAND e HORBY, 1992

### e) Percepção (do professor) sobre a formação contínua

Neste V Bloco é de referir que o 1º tema, **posição sobre a experiência anterior** (de formação contínua), correspondeu a uma necessidade dos professores se posicionarem perante as experiências de formação contínua pelas quais passaram, para explicar o que desejavam em relação ao futuro. De facto, esta questão não surgia no guião da entrevista e não foi sugerida no decorrer de nenhuma das entrevistas pelos entrevistadores.

Como se pode ver no Quadro 12, a motivação para a formação contínua é justificada essencialmente por interesses pessoais (58% dos indicadores da categoria) que se referem essencialmente à obtenção de créditos e proximidade do local da formação em relação à casa ou escola do professor. Em sentido inverso, a falta de motivação é justificada pela ausência de disponibilidade que tem origem na falta de tempo e a falta de estímulos<sup>78</sup>. A obtenção de créditos de formação contínua, de que a legislação portuguesa actual faz depender a subida na carreira docente, funciona, para alguns professores, como motivação; para outros, como factor de não empenhamento. Por exemplo, a Prof. S23 aponta a obtenção de créditos como um factor de mobilização dos professores para a formação contínua, enquanto a Prof. I21, considera que a maior parte das acções de formação não tem qualquer interesse e os professores as frequentam apenas porque necessitam dos créditos.

Por outro lado, a apreciação crítica sobre as acções frequentadas anteriormente é notoriamente negativa (o dobro dos indicadores da apreciação positiva - cf. Quadro 12). Estas críticas negativas são explicitadas, por alguns professores, de modo muito simples: *“Já frequentei acções de formação e não aprendi nada”* (Prof. I43); enquanto outros exprimem uma perspectiva mais reflectida do problema: *“A formação contínua deveria ir ao encontro das necessidades dos professores. Por enquanto ainda não há nenhum modelo que faça realmente isso, muito menos o actual, que oferece formação aos pacotes.”* (Prof. S56)

No 2º tema, **expectativas sobre a formação contínua**, incluímos os objectivos e processos de formação apontados pelos professores como desejáveis, no futuro.

---

<sup>78</sup> Cf. Anexo 11.1.

**Quadro 12**  
Totais de indicadores por sub-categorias do bloco V

| BLOCO                                           | TEMA                                     | CATEGORIA                                          | SUB-CATEGORIA                                              | T                   |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|---------------------|
| V<br>PERCEPÇÃO<br>SOBRE<br>FORMAÇÃO<br>CONTÍNUA | 1.<br>Posição sobre experiência anterior | 1. motivação                                       | 1. para resolver dificuldades da prática                   | 8                   |
|                                                 |                                          |                                                    | 2. por interesses pessoais                                 | 23                  |
|                                                 |                                          |                                                    | 3. por interesse pelo tema                                 | 9                   |
|                                                 |                                          | 2. falta de motivação                              | 1. falta de disponibilidade                                | 5                   |
|                                                 |                                          |                                                    | 3. apreciação positiva                                     | 1. sem explicitação |
|                                                 |                                          | 2. por ser útil                                    |                                                            | 23                  |
|                                                 |                                          | 4. apreciação negativa                             | 1. devido à ausência de resposta às necessidades dos prof. | 25                  |
|                                                 |                                          |                                                    | 2. devido à incompatibilidade de horários                  | 6                   |
|                                                 | 3. devido à falta de qualidade           |                                                    | 25                                                         |                     |
|                                                 | 4. devido à falta de recompensas         |                                                    | 43                                                         |                     |
|                                                 | 2. Expectativas face à formação desejada | 1. objectivos da formação desejada                 | 1. responder aos problemas da prática pedagógica           | 45                  |
|                                                 |                                          |                                                    | 2. preparar novas funções                                  | 47                  |
|                                                 |                                          |                                                    | 3. repensar a profissão                                    | 19                  |
|                                                 |                                          | 2. processos de F.C. desejados                     | 1. focada na escola                                        | 28                  |
|                                                 |                                          |                                                    | 2. centrada nas necessidades dos professores               | 5                   |
|                                                 |                                          |                                                    |                                                            | 33                  |
|                                                 | 3. Temáticas desejadas                   | 1. de ordem geral                                  | 1. metodologias de ensino                                  | 38                  |
|                                                 |                                          |                                                    | 2. aspectos relacionais e disciplinares                    | 16                  |
| 3. conteúdos curriculares (1º ciclo)            |                                          |                                                    | 32                                                         |                     |
| 4. outros temas                                 |                                          |                                                    | 28                                                         |                     |
| 2. relativas à integração                       |                                          | 1. deficiências                                    | 40                                                         |                     |
|                                                 |                                          | 2. aspectos organizativos e relacionais pedagógica | 39                                                         |                     |
|                                                 |                                          | 3. metodologias específicas                        |                                                            |                     |

Como se pode ver neste quadro, os professores desejam formação contínua essencialmente para os preparar para novas funções (neste caso, essencialmente, o trabalho com alunos integrados) e responder aos problemas da prática pedagógica, em termos gerais. Também aqui o tipo de afirmações dos professores sobre o assunto demonstra graus de reflexão sobre o assunto muito diferentes: a Prof I57, por exemplo, afirma apenas que a formação contínua é útil porque dá ideias novas aos professores, (Prof. I57), enquanto a Prof. I32 aponta a necessidade da formação contínua ser orientada para dar resposta concreta aos casos dos alunos problemáticos que cada professor tem na sua sala; já a Prof. I41 refere claramente que a formação contínua deveria aprofundar teoricamente os problemas da prática pedagógica. A formação enquanto troca de experiências entre professores e reflexão conjunta a nível da escola visando a procura de soluções fundamentadas para os problemas surge também em alguns discursos: “Portanto,

*se calhar teria sido mais mais interessante cada um falar da sua experiência (que foi o que eu disse lá, no fim da acção de formação!) e mais valia, uma vez que não tinham assim nada de concreto, pedir a quem tem casos que falasse da sua experiência. Pelo menos assim, nessa troca de experiências, também há troca de saberes... e sempre nós aprendemos!” (Prof. I32)*

No Quadro 12 é possível verificar que os professores se expressam mais sobre a formação contínua que já tiveram do que sobre as expectativas sobre a formação contínua a ter. Por outro lado, o facto da apreciação da formação contínua anterior ser muito negativa, parece não afectar as expectativas quanto à formação contínua futura.

Neste bloco, as **temáticas desejadas** constituem o tema (3º) que reúne maior número de indicadores, o que parece indicar que os professores têm ideias concretas quanto aos temas que preferem/necessitam de ver abordados nas acções de formação. No entanto, se compararmos a quantificação de indicadores deste tema com a do total das entrevistas, os indicadores que expressam temáticas a abordar na formação contínua constituem apenas cerca de 7%. Parece, portanto, que é mais fácil para os professores falar sobre as dificuldades da prática profissional quotidiana (Bloco III) do que referir temáticas explícitas para formação contínua.

De sublinhar que, nas temáticas desejadas, as de ordem geral são em maior número que aquelas que se referem especificamente à integração, o que pode significar que estes professores sentem dificuldades e lacunas de formação em questões genéricas do ensino/aprendizagem e não apenas nos aspectos referentes à integração; ou que, como afirma WRAY (1989) e outros Autores referidos no capítulo 2, os inquiridos sobre necessidades de formação têm sempre mais dificuldade em enunciar preferências sobre temas que conhecem menos.

Em relação às temáticas de ordem geral expressas como preferências, é de notar a importância dada aos aspectos disciplinares e às metodologias de ensino, nomeadamente ensino da leitura e escrita, ensino da matemática, ensino do estudo do meio, modelos de planificação e modelos de organização do trabalho na sala de aula<sup>79</sup>, o que aponta para a ausência de formação contínua a nível geral em relação ao grau de ensino destes professores. Para esta conclusão concorrem também as referências à necessidade de

---

<sup>79</sup> Cf. Anexo 11.3.

aprofundamento dos conteúdos curriculares do 1º Ciclo (novos conteúdos abordados em Estudo do Meio e áreas das expressões e educação física), o que parece corresponder a uma necessidade de actualização de conhecimentos. Nesta sub-categoria, porém, não existe (como se verificava em relação às didácticas) quaisquer referências à Língua Portuguesa e à Matemática, pelo que se infere que os professores, embora não se sintam pedagogicamente preparados para abordar de modo eficaz estas duas áreas-chave do 1º Ciclo, se sentem cientificamente fundamentados para as leccionar.

A sub-categoria outros temas refere-se à Psicologia, (17 indicadores), Desenvolvimento Pessoal e Social (7 indicadores) e de modo quantitativamente menos significativo à Investigação e Ciências da Educação Sociologia, Informática, Projecto Educativo e Articulação com as Famílias.

Nas temáticas relativas à integração, as metodologias específicas para alunos com NEE são enunciadas de modo genérico em 15 indicadores e especificadas nos restantes: por um lado, técnicas de ensino da matemática e da leitura/escrita ao aluno com NEE, e de programação da educação física em função da deficiência; por outro, modelos de elaboração de programas individualizados, de identificação de alunos com NEE, de avaliação destes alunos e de intervenção junto das suas famílias<sup>80</sup>.

#### **f) Síntese dos resultados finais das entrevistas**

Tendo em conta as categorias com mais indicadores em cada tema e as respectivas sub-categorias (Quadro 13), é possível concluir, em termos gerais, que os professores:

##### **1. No que diz respeito à percepção das reacções face à integração:**

- concordam mas põem reservas em relação às disposições oficiais sobre integração (cerca de 62% dos indicadores da categoria). Essas reservas dizem respeito essencialmente a aspectos estruturais (devido à falta de condições das escolas) e a aspectos profissionais (devido à falta de preparação dos professores)<sup>81</sup>;
- exprimem inquietação pessoal face aos alunos com NEE (aproximadamente 47% dos indicadores da categoria); esta inquietação manifesta-se sobretudo em preocupações

<sup>80</sup> Cf. Anexo 11.3.

<sup>81</sup> Cf. Anexo 7.1.

profissionais, que dizem respeito ao receio de não saber trabalhar com deficiências profundas<sup>82</sup>;

- atribuem aos outros docentes reacções de aceitação, rejeição e inquietação em proporções idênticas ( $\pm 33\%$ ); a aceitação é explicada por vocação profissional, a rejeição por aspectos relativos às NEE e a inquietação por dúvidas quanto à competência profissional e pela falta de estruturas;

- atribuem ao grupo/turma reacções de aceitação/colaboração com os alunos com NEE (cerca de 80%);

- embora abordem pouco este aspecto, os professores que se pronunciam sobre as reacções das famílias dos outros alunos, atribuem-lhes reacções de aceitação face à integração de alunos com NEE (50%).

## **2. No que diz respeito à imagem do professor sobre as necessidades educativas especiais:**

- pensam que a maior parte delas se deve a problemas emocionais e de comportamento, a problemas de ordem sócio-cognitiva (cerca de 35% e 34%, respectivamente, dos indicadores da categoria).

- têm representações negativas sobre o processo escolar dos alunos com NEE (66%), que se relacionam essencialmente com problemas de aprendizagem.

## **3. No que se relaciona com os factores facilitadores ou dificultadores da integração:**

- percebem como principal facilitador de ordem pedagógica a relação pedagógica (46%), reconhecendo ainda que esta exige estratégias específicas para se estabelecer adequadamente, e elegendo como principal estratégia o estabelecimento de regras comuns a todo o grupo<sup>83</sup>;

- percebem como principal dificuldade de ordem pedagógica a organização e gestão do grupo/turma (51%), o que relacionam sobretudo a organização de actividades diferenciadas dentro do grupo e com a gestão do tempo de forma equitativa por todos os alunos;

---

<sup>82</sup> Cf. Anexo 7.2.

<sup>83</sup> Cf. Anexo 9.1.

Quadro 13 Totais de indicadores das entrevistas, por categorias

| BLOCO                                                        | TEMA                                                                         | CATEGORIA                                 | T. ind.                        | % ind. p/temas | % total indicad. |      |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------|----------------|------------------|------|
| I<br>PERCEPÇÃO<br>DAS<br>REACÇÕES<br>FACE<br>À<br>INTEGRAÇÃO | 1. Reacções às disposições oficiais                                          | 1. Concordância                           | 65                             | 23,21          | 2,10             |      |
|                                                              |                                                                              | 2. Concordância com reservas              | 174                            | 62,14          | 5,63             |      |
|                                                              |                                                                              | 3. Discordância                           | 41                             | 14,64          | 1,32             |      |
|                                                              | 2. Reacções pessoais aos alunos com NEE                                      | 1. Aceitação                              | 53                             | 29,94          | 1,71             |      |
|                                                              |                                                                              | 2. Rejeição                               | 41                             | 23,16          | 1,32             |      |
|                                                              |                                                                              | 3. Inquietação                            | 83                             | 46,89          | 2,68             |      |
|                                                              | 3. Reacções atribuídas aos outros docentes                                   | 1. Aceitação                              | 59                             | 33,91          | 1,91             |      |
|                                                              |                                                                              | 2. Rejeição                               | 58                             | 33,33          | 1,87             |      |
|                                                              |                                                                              | 3. Inquietação                            | 57                             | 32,76          | 1,84             |      |
|                                                              | 4. Reacções atribuídas ao grupo/turma                                        | 1. Aceitação                              | 105                            | 79,55          | 3,40             |      |
|                                                              |                                                                              | 2. Rejeição                               | 12                             | 9,09           | 0,38             |      |
|                                                              |                                                                              | 3. Inquietação                            | 15                             | 11,36          | 0,48             |      |
|                                                              | 5. Reacções atribuídas às famílias dos outros alunos                         | 1. Aceitação                              | 14                             | 50             | 0,45             |      |
|                                                              |                                                                              | 2. Rejeição                               | 6                              | 21,43          | 0,19             |      |
|                                                              |                                                                              | 3. Inquietação                            | 8                              | 28,58          | 0,25             |      |
| II<br>IMAGEM<br>DO PROF.<br>SOBRE<br>AS.<br>N.E.E.           | 1. Etiologia das necessidades educativas especiais                           | 1. De ordem sócio-cognitiva               | 54                             | 32,93          | 1,75             |      |
|                                                              |                                                                              | 2. De ordem física                        | 11                             | 6,71           | 0,35             |      |
|                                                              |                                                                              | 3. De ordem sócio-familiar                | 40                             | 24,39          | 1,29             |      |
|                                                              |                                                                              | 4. De ordem sensorial                     | 2                              | 1,22           | 0,06             |      |
|                                                              |                                                                              | 5. de ordem emocional                     | 57                             | 34,76          | 1,84             |      |
|                                                              | 2. Manifestações sobre o proc. esc.                                          | 1. Representações negativas               | 98                             | 66,21          | 3,17             |      |
|                                                              |                                                                              | 2. Representações positivas               | 50                             | 33,78          | 1,61             |      |
|                                                              | III<br>FACTORES<br>FACILITADORES<br>OU<br>DIFICULTADORES<br>DA<br>INTEGRAÇÃO | 1. Facilitadores de ordem pedagógica      | 1. Relação pedagógica          | 64             | 46,37            | 2,07 |
|                                                              |                                                                              |                                           | 2. Participação do grupo/turma | 19             | 13,76            | 0,61 |
|                                                              |                                                                              |                                           | 3. Conhecimento dos alunos     | 36             | 26,08            | 1,16 |
| 4. Actividades de expressão                                  |                                                                              |                                           | 19                             | 13,76          | 0,61             |      |
| 2. Dificultadores de ordem pedagógica                        |                                                                              | 1. Relação pedagógica                     | 41                             | 14,33          | 1,32             |      |
|                                                              |                                                                              | 2. Gestão e organização do grupo/turma    | 146                            | 51,04          | 4,72             |      |
|                                                              |                                                                              | 3. Diagnóstico                            | 22                             | 7,69           | 0,71             |      |
|                                                              |                                                                              | 4. Intervenção junto do aluno com N.E.E.  | 77                             | 26,92          | 2,49             |      |
| 3. Facilitadores de ordem institucional                      |                                                                              | 1. Colaboração com colegas                | 17                             | 6,91           | 0,55             |      |
|                                                              |                                                                              | 2. Apoio da Educação Especial             | 131                            | 53,25          | 4,24             |      |
|                                                              |                                                                              | 3. Articulação com as famílias            | 64                             | 26,01          | 2,07             |      |
|                                                              |                                                                              | 4. Outros apoios                          | 34                             | 13,82          | 1,10             |      |
| 4. Dificultadores de ordem institucional                     |                                                                              | 1. Falta de apoio da Educação Especial    | 197                            | 59,15          | 6,37             |      |
|                                                              |                                                                              | 2. Falta de articulação com as famílias   | 43                             | 12,91          | 1,39             |      |
|                                                              |                                                                              | 3. Falta de outros apoios                 | 56                             | 16,81          | 1,81             |      |
|                                                              |                                                                              | 4. Elevado número de alunos por turma     | 37                             | 11,11          | 1,19             |      |
| 5. Ausência de dificuldades                                  |                                                                              | 1. Na planificação                        | 8                              | 27,58          | 0,25             |      |
|                                                              |                                                                              | 2. Na avaliação                           | 5                              | 17,24          | 0,16             |      |
|                                                              |                                                                              | 3. Na intervenção pedagógica              | 9                              | 31,03          | 0,29             |      |
|                                                              |                                                                              | 4. Na relação pedagógica                  | 7                              | 24,13          | 0,22             |      |
| IV EFEIT. INTEGRA. S/O PROF.                                 | 1. Efeitos pessoais e profissionais                                          | 1. Fonte de satisfação                    | 41                             | 10,25          | 1,32             |      |
|                                                              |                                                                              | 2. Fonte de insatisfação                  | 181                            | 45,25          | 5,86             |      |
|                                                              |                                                                              | 3. Fonte de novas exigências/competências | 178                            | 44,50          | 5,76             |      |
| V<br>PERCEPÇÃO<br>SOBRE A<br>FORM.<br>CONTÍNUA               | 1. Posição sobre a formação contínua anterior                                | 1. Motivação                              | 40                             | 21,85          | 1,29             |      |
|                                                              |                                                                              | 2. Falta de motivação                     | 5                              | 2,73           | 0,16             |      |
|                                                              |                                                                              | 3. Apreciação positiva                    | 39                             | 21,31          | 1,26             |      |
|                                                              |                                                                              | 4. Apreciação negativa                    | 99                             | 54,09          | 3,20             |      |
|                                                              | 2. Expect. face à form. contínua                                             | 1. Objectivos da F.C. desejada            | 111                            | 77,08          | 3,59             |      |
|                                                              |                                                                              | 2. Processos da F.C. desejados            | 33                             | 22,91          | 1,06             |      |
|                                                              | 3. Temáticas desejadas                                                       | 1. De ordem geral                         | 119                            | 52,65          | 3,85             |      |
|                                                              |                                                                              | 2. Relativas à integração                 | 107                            | 47,34          | 3,46             |      |

- percebem como principal facilitador de ordem institucional o apoio da educação especial (53%), dando especial relevo ao acompanhamento ao professor;
- percebem como principal dificultador de ordem institucional a falta de apoio da educação especial (59%), relacionando-a sobretudo com a falta de apoio directo ao aluno, que atribuem ao facto dos professores de educação especial terem muitos alunos para atender<sup>84</sup>;

#### **4. No que diz respeito aos efeitos da integração sobre o professor:**

- percebem a integração essencialmente como fonte de insatisfação e como fonte de novas exigências/competências (cerca de 45% dos indicadores em cada uma destas categorias). A principal justificação da insatisfação com a integração é o aumento de trabalho. Das novas exigências/competências que a integração implica, destacam as necessidades de valorizar áreas não académicas e de individualizar o ensino. Esta última é essencialmente atribuída à necessidade de adaptar estratégias ao aluno com NEE<sup>85</sup>

#### **5. No que diz respeito às percepções sobre a formação contínua:**

- Têm opiniões negativas sobre as situações de formação contínua anteriormente frequentadas (54%), devidas essencialmente à falta de recompensas, assinalando que os créditos para subida na carreira não constituem uma recompensa<sup>86</sup>;
- as expectativas para a formação contínua futura concentram-se nos objectivos (77%) de preparação para novas funções (essencialmente o trabalho com alunos integrados) e resposta aos problemas da prática pedagógica ;
- exprimem preferências/desejos de temáticas a abordar na formação contínua futura, dando mais de relevo às temáticas de ordem geral (53%), nomeadamente aos aspectos relacionais e disciplinares. Nestes, a disciplina na sala de aula congrega a maior parte dos indicadores<sup>87</sup>.

---

<sup>84</sup> Cf. Anexo 9.4.

<sup>85</sup> Cf. Anexo 10.2.

<sup>86</sup> Cf. Anexo 11.1.

<sup>87</sup> Cf. Anexo 11.3.

**Em síntese, as categorias** que apresentam frequências relativas mais elevadas no total das entrevistas, referem-se à:

- falta de apoio da educação especial como factor dificultador da integração (6,37%);
- integração como fonte de insatisfação pessoal e profissional (5,86%);
- integração como fonte de novas exigências/competências do professor (5,76%);
- concordância com reservas face aos diplomas legais recentes sobre integração (5,63%).

A integração é, pois, percebida como uma inovação que coloca aos professores novos problemas, dificuldades e exigências mas a ideia principal que podemos extrair das categorias apresentadas é que os professores se preocupam com a forma de resolver esses problemas, dificuldades e exigências e com o tipo de novas competências que têm que desenvolver<sup>88</sup>.

A análise quantitativa da organização destas categorias por temas (Quadro 14) aponta no mesmo sentido: os professores entrevistados preocupam-se com a integração como inovação do sistema educativo actual, tentando compreender as características da integração e as dificuldades que dela emergem, bem como os efeitos que uma prática pedagógica com alunos integrados tem, no seu percurso pessoal e profissional como professores. De facto, os temas com frequências relativas mais elevadas no total das entrevistas são, respectivamente:

- os efeitos da integração sobre o professor (12,95%);
- os dificultadores de ordem institucional (10,78%);
- os dificultadores de ordem pedagógica (9,26%)
- as reacções pessoais às disposições oficiais (9,06%).

---

<sup>88</sup> O que parece corresponder às primeiras fases do Modelo de preocupações face às inovações (CBAM) desenvolvido por HALL e LOUCKS (1978) e referido no capítulo 2.

**Quadro 14**  
Totais de indicadores das entrevistas, por temas

| BLOCO                                                      | TEMA                                                 | T. IND. | % BLOCO | % T. ENT. |
|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|---------|---------|-----------|
| I<br>PERCEPÇÃO DAS REACÇÕES FACE À INTEGRAÇÃO              | 1. Reacções pessoais às disposições oficiais         | 280     | 35,39   | 9,06      |
|                                                            | 2. Reacções pessoais aos alunos com NEE              | 177     | 22,37   | 5,73      |
|                                                            | 3. Reacções atribuídas aos outros docentes           | 174     | 21,99   | 5,63      |
|                                                            | 4. Reacções atribuídas ao grupo/turma                | 132     | 16,68   | 4,27      |
|                                                            | 5. Reacções atribuídas às famílias dos outros alunos | 28      | 3,53    | 0,90      |
| II IMAGEM DO PROF. SOBRE AS NECESSIDADES EDUC. ESPECIAIS   | 1. Etiologia das NEE                                 | 164     | 52,56   | 5,31      |
|                                                            | 2. Manifestações sobre o processo escolar            | 148     | 47,43   | 4,79      |
| III FACTORES FACILITADORES OU DIFICULTADORES DA INTEGRAÇÃO | 1. Facilitadores de ordem pedagógica                 | 138     | 13,37   | 4,46      |
|                                                            | 2. Dificultadores de ordem pedagógica                | 286     | 27,71   | 9,26      |
|                                                            | 3. Facilitadores de ordem institucional              | 246     | 23,83   | 7,96      |
|                                                            | 4. Dificultadores de ordem institucional             | 333     | 32,26   | 10,78     |
|                                                            | 5. Ausência de dificuldades                          | 29      | 2,81    | 0,93      |
| IV EFEITOS DA INTEG. SOBRE O PROFESSOR                     | 1. Efeitos pessoais e profissionais                  | 400     | 100     | 12,95     |
| V PERCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA                      | 1. Posição sobre a experiência anterior              | 183     | 33,09   | 5,96      |
|                                                            | 2. Expectativas face à formação contínua             | 144     | 26,03   | 4,66      |
|                                                            | 3. Temáticas desejadas                               | 226     | 40,86   | 7,31      |
| TOTAL                                                      |                                                      | 3088    |         |           |

Os **dificultadores de ordem institucional** e as **reacções pessoais às disposições oficiais** (tendo em conta a análise anteriormente realizada) parecem-nos poder ser relacionados ainda com o facto das escolas (pelo menos no 1º CEB) se encontrarem ainda a tentar formas de gerir a autonomia que a legislação introduziu sobre esta questão. De facto, as dificuldades de ordem institucional poderiam ser, senão totalmente ultrapassadas, pelo menos minoradas, se as escolas, aproveitando a margem de autonomia de que dispõem actualmente, criassem formas de organização que procurassem responder a essas

dificuldades. No entanto, costumes antigos levam a que as escolas nem sempre tentem resolver localmente os problemas com que se debatem, esperando que o poder central resolva as dificuldades que surgem. Por isso, as dificuldades de ordem institucional apontadas pelos professores, sendo concretas e verificáveis na maior parte dos casos, podem funcionar também como um modo de desculpabilização dos professores em relação à falta de iniciativas dos estabelecimentos de ensino, nomeadamente no que respeita à possibilidade de criar relações particulares com os organismos locais (quer as autarquias, quer outros serviços, como os de saúde, assistência social, empresas da região, etc).

**Já os efeitos da integração sobre o professor e os dificultadores da integração de ordem pedagógica** nos parecem relacionar-se sobretudo com a ausência de formação contínua sobre integração e a falta acompanhamento adequado a este processo a nível do quotidiano das escolas, sobretudo no que diz respeito à procura de soluções para problemas concretos da prática pedagógica quando existem alunos integrados. São, por isso, estes temas e respectivas categorias que nos remetem directamente para a detecção das necessidades de formação contínua destes professores, no que respeita à integração de alunos com NEE, que abordaremos no ponto seguinte.

Tendo em vista os objectivos deste trabalho, utilizámos ainda o teste de WILCOXON e o teste U de MANN-WHITNEY para relacionar as variáveis do grupo que relatou incidentes com o grupo que não os relatou. Como já tínhamos verificado, os grupos são comparáveis em termos de idade, anos de docência e experiência de integração. No que diz respeito aos resultados das entrevistas, existem algumas diferenças (pouco relevantes) nos indicadores dos blocos e temas, assinaladas no quadro seguinte. Estas diferenças surgem apenas no bloco V (percepção sobre a formação contínua), no tema 5 do bloco I (reacções atribuídas às famílias dos outros alunos) e no tema 1 do bloco V (posição sobre a formação contínua anterior).

### Quadro 15

Correlação entre o grupo de professores que relataram incidentes críticos (N=11)  
e aqueles que não relataram (N=13)  
(Mann-Whitney U - Wilcoxon Rank Sum W Test)

| VARIÁVEL                                      | Frequênc. absolutas |       | Frequênc. relativas |       |
|-----------------------------------------------|---------------------|-------|---------------------|-------|
|                                               | U                   | p     | U                   | p     |
| Idade                                         | 56.5                | .3835 | -                   | -     |
| Anos Docência                                 | 40.0                | .1719 | -                   | -     |
| Exper. Integração                             | 65.0                | .7045 | -                   | -     |
| I Percepção reacções face à Integração        | 67.0                | .7938 | 68.0                | .8393 |
| II Percepção sobre as NEE                     | 70.0                | .9305 | 63.5                | .6429 |
| III Factores facilitadores/dificultad. Integ. | 69.0                | .8848 | 58.0                | .4341 |
| IV Efeitos da Integração sobre o professor    | 70.5                | .9537 | 61.5                | .5623 |
| V Percepção sobre formação contínua           | 35.0                | .034  | 28.0                | .0117 |
| II Reacções às disposições oficiais           | 64.0                | .6631 | 71.0                | .9769 |
| I2 Reacções pessoais aos A c/ NEE             | 58.0                | .4316 | 63.0                | .6224 |
| I3 Reacções atribuídas aos outros docentes    | 57.5                | .4129 | 64.0                | .6638 |
| I4 Reacções atribuídas ao grupo/turma         | 59.0                | .4670 | 48.0                | .1730 |
| I5 Reacções atrib. famílias outros alunos     | 42.0                | .0554 | 38.0                | .0302 |
| II1 Etiologia das NEE                         | 67.5                | .8151 | 63.0                | .6224 |
| II2 Manifestações sobre o processo escolar    | 61.0                | .5416 | 54.0                | .3105 |
| III1 Facilitadores de ordem pedagógica        | 59.5                | .4702 | 61.0                | .5278 |
| III2 Dificultadores de ordem pedagógica       | 70.5                | .9537 | 65.0                | .7065 |
| III3 Facilitadores de ordem institucional     | 59.0                | .4676 | 70.5                | .9538 |
| III4 Dificultadores de ordem institucional    | 68.0                | .8391 | 59.0                | .4688 |
| III5 Ausência de dificuldades                 | 55.0                | .2706 | 56.0                | .3019 |
| IV Efeitos pessoais e profissionais           | 70.5                | .9537 | 61.5                | .5623 |
| VI1 Posição sobre a form. contin. anterior    | 29.0                | .0120 | 27.5                | .0094 |
| V2 Expectativas face à formação contínua      | 70.5                | .9534 | 67.0                | .7943 |
| V3 Temáticas desejadas                        | 45.5                | .1299 | 45.5                | .1316 |

Legenda:  $p < .05$  significativo

### 2.1.3. NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA A INTEGRAÇÃO DECORRENTES DAS ENTREVISTAS

Como definimos sucintamente no ponto 1 do capítulo 5, considerámos indicadores de necessidades de formação nesta área:

a) as **preocupações dos professores face às disposições legais quanto à integração de alunos com NEE e face aos alunos integrados** (por expressão pessoal directa ou indirectamente através de preocupações atribuídas a outros agentes educativos). Definimos como preocupações do professor face à integração todos os indicadores relacionados com a percepção das reacções face à integração e com a imagem das necessidades educativas especiais que referem explicitamente a falta de preparação profissional neste campo ou sugerem o desconhecimento dos processos e técnicas de integração e das características dos alunos com NEE e ainda aqueles que exprimem atitudes de rejeição ou inquietação (pessoais ou atribuídas aos outros professores) baseadas em sentimentos/reacções pessoais.

b) as **dificuldades encontradas na prática pedagógica**. Definimos como dificuldades da prática pedagógica todas as que dizem respeito aos problemas gerados pela integração de alunos na turma, quer a nível da intervenção e organização com o grupo todo, quer a nível da intervenção directa com o aluno integrado.

c) as **dificuldades no trabalho em cooperação com outros agentes educativos**. Definimos como dificuldades no trabalho em cooperação com outros agentes educativos todos os indicadores referidos pelos professores como falta de articulação (com os professores de educação especial e com as famílias dos alunos), mesmo que os professores atribuíssem as causas dessa falta de articulação aos outros agentes educativos e não a eles próprios. De facto, parece-nos que, na educação em geral e na integração em particular, a capacidade de, no contexto das escolas, trabalhar com outros adultos implicados no processo educativo dos alunos, é uma necessidade cada vez maior e que implica capacidades que devem ser trabalhadas na formação inicial e contínua de professores.

d) as **carências de formação percebidas pelos professores em termos de competências exigidas para a prática pedagógica com alunos integrados**, expressas nos efeitos da integração sobre o professor, como fonte de novas exigências/competências;

e) as **expectativas face à formação para a integração**, tal como é desejada pelos professores;

f) as **preferências/desejos expressos em relação a temáticas relativas à integração**.

Assim, em relação às **preocupações dos professores face às disposições legais quanto à integração e às preocupações pessoais ou atribuídas a outros docentes face aos alunos com NEE**, aparecem-nos 4 tipos de necessidades de formação, de cariz diferente (Quadros 7 e 9 <sup>89</sup>):

. **explicitamente referidas à falta de preparação profissional neste campo: 158** indicadores referindo a discordância face às disposições legais sobre integração baseada na falta de preparação neste campo (3); **reservas na concordância com as disposições oficiais sobre integração baseadas em aspectos profissionais (61); rejeição como reacção aos alunos com NEE, baseados no desconhecimento profissional (2); inquietação como reacção aos alunos com NEE, baseada em preocupações profissionais (68); rejeição atribuída aos outros professores baseada no desconhecimento profissional (7); inquietação atribuída aos outros professores como sendo baseada nas dúvidas quanto à competência profissional (17);**

. **sugerindo desconhecimento na planificação, intervenção e avaliação pedagógicas de turmas com alunos integrados: 41** indicadores referentes a discordância face às disposições legais por desvantagens para os restantes alunos, indicadas como a perturbação do funcionamento da turma e a perturbação do ritmo de aprendizagem da turma (25); inquietação baseada na preocupação com os resultados escolares nas reacções atribuídas aos outros docentes (9); inquietação baseada na preocupação com os outros alunos, também nas reacções atribuídas aos outros docentes (3); inquietação justificada pelo receio de uma menor atenção dada aos seus filhos, nas reacções atribuídas às famílias dos outros alunos (4).

. **sugerindo desconhecimento sobre o que é a integração e como funcionam os alunos com NEE: 115** indicadores demonstrando discordância face às disposições legais por desvantagens para o aluno com NEE que se referem essencialmente ao facto de prejudicar o aluno não lhe trazer vantagens e a integração ser impossível nalguns casos (13); reservas

---

<sup>89</sup> Ver também Anexo 7.

na concordância com as disposições legais, por aspectos relativos aos próprios alunos com NEE (4); representações negativas sobre o processo escolar dos alunos com NEE (98). De facto, na maior parte dos casos, é provável que as representações negativas dos professores correspondam a características reais dos alunos com NEE que têm integrados nas suas turmas, mas tal não implica que esses alunos não possam estar integrados e que essas características não possam ser aceites pelos professores.

**. traduzindo sentimentos de não aceitação das deficiências e/ou perturbações apresentadas pelas crianças (pessoais ou atribuídos a outros): 154 indicadores que se referem a rejeição face aos alunos com NEE (39), baseada na falta de vocação, numa reacção pessoal ou sem explicitar as causas dessa rejeição; inquietação face aos alunos com NEE, baseados em sentimentos pessoais (13); rejeição atribuída aos outros docentes, baseada em aspectos relativos às NEE, em valores educativos ou sem justificação clara das razões dessa rejeição (49); inquietação atribuída aos outros professores face a estes alunos, sem explicitação das causas dessa inquietação (16); aceitação selectiva dos outros alunos, que se relaciona com a aparência física dos alunos deficientes, o tipo de actividade colectiva em que estão envolvidos ou o seu comportamento (12); rejeição do grupo/turma aos alunos com NEE (15); rejeição das crianças com NEE e inquietação devido à sua integração na turma, atribuídas às famílias dos outros alunos e justificadas pelas características das deficiências e/ou perturbações apresentadas pelas crianças integradas (10).**

Neste sentido, as preocupações dos professores face à integração contam com **468 indicadores: 158 de preocupação explícita com a falta de formação e/ou desconhecimento profissional e 310 que, de algum modo, sugerem desconhecimento da integração.**

Em relação às dificuldades encontradas na prática pedagógica e decorrentes da integração, encontramos 2 tipos de problemas: os relacionados com o grupo/turma e os relacionados com o aluno com NEE (Quadro 10<sup>90</sup>):

**. relacionados com o grupo/turma: 152 indicadores que demonstram dificuldades na gestão/organização do grupo, devidas aos problemas na organização de actividades**

---

<sup>90</sup> Ver também Anexos 9 e 10.

diferenciadas, gestão do tempo de forma equitativa, planificação para grupos heterogéneos e falta de motivação dos alunos (144); indisciplina (7); relação difícil entre alunos, quando há crianças integradas (1).

**. relacionadas especificamente com o aluno com NEE:** 132 indicadores referentes a dificuldades na intervenção pedagógica com o aluno (77), que se devem à necessidade de adaptar conteúdos e estratégias, definir actividades diferenciadas, seleccionar materiais adequados, definir objectivos mínimos, avaliar o aluno, motivá-lo e compreendê-lo, bem como à falta de preparação do professor nesta área; dificuldades no diagnóstico (22) e que se referem à identificação do aluno com NEE; dificuldades na relação pedagógica com o aluno (33) com NEE, atribuídas quer à insegurança do professor, quer às características dos alunos.

No que diz respeito às **dificuldades no trabalho em cooperação com outros agentes educativos**, encontramos problemas de 2 tipos: os **relativos à articulação com a educação especial** (27 indicadores) e os **relativos à articulação com as famílias** (43) - Quadro 10<sup>91</sup>.

No total, temos **70 indicadores de dificuldades na articulação com outros agentes educativos que podem ser encarados como necessidades de formação ao nível do trabalho em cooperação com adultos**. Tendo em conta que este tema era o que maior número de indicadores reunia, no conjunto da entrevista, conclui-se que muito poucos indicadores se referem a necessidades de formação, sendo todos os outros relacionados com dificuldades estruturais e organizacionais, da escola, das equipas de educação especial ou do sistema em si mesmo.

No que diz respeito a **carências de formação percebidas pelos professores em termos de competências para lidar com a situação de integração**, surgem-nos (Quadro 11<sup>92</sup>) 178 indicadores da integração como fonte de novas exigências/competências dizendo respeito às necessidades de: valorizar áreas não académicas, nomeadamente a socialização; individualizar o ensino, respeitando o ritmo de cada criança, dando mais

<sup>91</sup> Cf. também Anexo 9.

<sup>92</sup> Cf. também Anexo 10.

tempo ao aluno com NEE, criando hábitos de autonomia nesse aluno e nos restantes, etc; diversificar estratégias e actividades, adaptando-as ao aluno com NEE, imaginando estratégias diferentes das geralmente usadas, modificando (no decorrer da aula) estratégias planeadas anteriormente, etc; programar individualmente, definido objectivos mínimos por exemplo; supervisionar constantemente o aluno com NEE; realizar um ensino individual; experimentar processos pedagógicos, por tentativa e erro e aprendendo a partir das reacções do próprio aluno com NEE.

Estas competências a desenvolver têm vários pontos de ligação com as dificuldades de ordem pedagógica percebidas pelos professores e anteriormente mencionadas. No entanto, não têm muita correspondência com os facilitadores de ordem pedagógica, que parecem relacionar-se sobretudo com os factores que, na situação actual (muitas vezes marcada pela ausência dessas competências), lhes facilitam o processo de integração.

As expectativas quanto à formação para a integração surgiam no Quadro 12<sup>93</sup> integradas na sub-categoria “preparação para novas funções”. São constituídas por 41 indicadores - menos, em todo o caso, do que aqueles que formam a sub-categoria “responder às necessidades da prática pedagógica” (45), objectivo que, segundo estes professores, deverá ser prioritário na formação contínua.

As preferências dos professores quanto a temáticas a abordar relativas à integração (que são quantitativamente inferiores às preferências relativas à educação em geral, como se podia ver no Quadro 12<sup>94</sup>), dizem respeito a:

- . aspectos organizativos e relacionais na sala de aula, quando há alunos integrados (40 indicadores);
- . conhecimentos e competências sobre metodologias específicas para alunos com NEE (39 indicadores), nomeadamente as didácticas específicas da leitura/escrita e da matemática para crianças com NEE, os processos de identificação de NEE, a planificação para estes alunos e a sua avaliação;

<sup>93</sup> Cf. também Anexo 11.

<sup>94</sup> Cf. Também Anexo 11.

- . formas de articulação com as famílias dos alunos com NEE;
- . conhecimentos gerais sobre as deficiências (28 indicadores).

Em síntese, existem 1148 indicadores de necessidades de formação contínua para a integração, que correspondem a 37,17% dos indicadores totais das entrevistas, distribuindo-se conforme o quadro seguinte indica:

#### Quadro 16

Totais de indicadores de necessidades de formação contínua para a integração de alunos com NEE, a partir dos resultados das entrevistas aos professores

| NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA A INTEGRAÇÃO DE A. COM NEE                           | N               | N/3088        | N/1141        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|---------------|---------------|
| Preocupações face à integração, explícitas ou sugerindo desconhecimento da integração       | 468             | 15,15         | 40,7          |
| Dificuldades na prática pedagógica decorrentes da integração <sup>95</sup>                  | 284             | 9,19          | 24,7          |
| Carências de formação percebidas a partir das novas competências requeridas pela integração | 178             | 5,76          | 15,5          |
| Preferências expressas por temas relativos à integração                                     | 107             | 3,46          | 9,32          |
| Dificuldades na cooperação com outros agentes educativos, necessárias à integração          | 70              | 2,26          | 6             |
| Expectativas de formação contínua com o objectivo de preparar a integração                  | 41              | 1,32          | 3,57          |
|                                                                                             | $\Sigma = 1148$ | $\approx 100$ | $\approx 100$ |
|                                                                                             | $\mu = 47,8$    |               |               |

Estes resultados parecem confirmar aqueles que apresentámos nos dois pontos anteriores, nomeadamente que:

a) **Existe um elevado número de preocupações face à integração**, enquanto inovação introduzida nas escolas através de disposições legais. Tendo em conta que estas preocupações foram retiradas essencialmente dos blocos I e II da análise de conteúdo da entrevista, depois de excluídos não apenas os indicadores de aceitação, mas também os de preocupações com a falta de estruturas, condições físicas, materiais e humanas, etc, é possível concluir que a principal preocupação dos professores face à integração não depende da ausência de condições estruturais, como a maior parte começa por afirmar, mas de outros factores explícita ou implicitamente relacionados com a ausência de

<sup>95</sup> Comparando este valor com o do Quadro 10, existe uma diferença de 2 indicadores. Estes foram retirados por dizerem respeito a recursos materiais relativos à deficiência e não poderem, por isso, ser considerados como indicadores de necessidades de formação.

formação neste campo, nomeadamente o desconhecimento das necessidades educativas especiais dos alunos, os preconceitos em relação à deficiência (sobretudo motora) e o modo como pode funcionar o processo de integração.

b) **Existe um grande número de indicadores de factores dificultadores de ordem pedagógica**, o que se pode relacionar também com a ausência de formação neste campo. De facto, como vimos no capítulo 4, a integração de alunos com NEE implica a modificação de alguns aspectos da prática pedagógica, sobretudo no que diz respeito à organização e gestão do trabalho do grupo/turma. A diversificação de actividades e estratégias (bem como a da planificação e avaliação) não é facilmente assegurada pelos professores, como vimos na análise dos resultados globais das entrevistas. É possível concluir que, genericamente, os professores tem dificuldade em todos os processos que exijam diferenciação pedagógica - isto é, em que não se possa trabalhar com o grupo todo, ao mesmo tempo e da mesma maneira. Esta conclusão não parece dizer respeito apenas aos alunos com NEE, mas a todos os alunos que apresentem algum tipo de diferenças.

c) **As carências de formação apontadas explicitamente pelos professores como novas competências que a integração exige**, podem ser incluídas, na sua maior parte, nesta dificuldade de diferenciação do trabalho pedagógico consoante as necessidades educativas (especiais ou não) dos alunos.

d) Com um tão elevado total de indicadores referentes a **preocupações relativas à integração, dificuldades de ordem pedagógica decorrentes desse fenómeno e ainda carências de formação percecionadas a partir das novas competências exigidas para a prática pedagógica com alunos integrados**, não é de estranhar o grande número de indicadores que dão a **integração como fonte de insatisfação** para os professores;

e) Embora os professores afirmem desejar formação contínua para a integração, e apontem temas a abordar, relativos à integração, **esta não é a sua principal prioridade em termos de formação contínua**: como vimos no ponto anterior, estas temáticas abrangem apenas 47% do total dos indicadores do tema e o desejo de formação contínua orientada para a integração corresponde apenas a 40% dos objectivos apontados como preferenciais para essa formação e a 30% do tema em que se integram, “expectativas face à formação contínua”.

Por outro lado, se, como vimos, a média dos indicadores relativos a necessidades de formação expressos nas entrevistas é de 47,8, a sua distribuição por cada um dos professores é muito irregular, como se pode ver no Quadro 17. Estas diferenças devem-se não apenas ao facto das respostas à entrevista conterem diferentes quantidades de indicadores, mas também a diferentes experiências e posicionamentos pessoais e profissionais quer face aos alunos integrados, quer perante o ensino em geral, como veremos em seguida.

**Quadro 17**

Necessidades de formação contínua para a integração de alunos com NEE (por professor)

| Prof | Preocupações | Dificulda des pedagóg. | Dificulda des de Cooper. | Carências nas com-petências | Expect. e preferên-cias F.C. | T. indic. necessid. formação | % indi. neces. formaç. | % indi. nec.form. /entrev. |
|------|--------------|------------------------|--------------------------|-----------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------|----------------------------|
| I21  | 47           | 20                     | 12                       | 4                           | 6                            | 89                           | 7,7                    | 50,8                       |
| I24  | 7            | 15                     | 1                        | 7                           | 13                           | 43                           | 3,7                    | 25,2                       |
| I25  | 18           | 10                     | 2                        | 1                           | 4                            | 35                           | 3                      | 36                         |
| I26  | 13           | 21                     | 0                        | 4                           | 8                            | 46                           | 4                      | 38,6                       |
| I27  | 10           | 17                     | 19                       | 11                          | 5                            | 62                           | 5,4                    | 37,8                       |
| I31  | 43           | 16                     | 7                        | 4                           | 6                            | 76                           | 6,6                    | 40                         |
| I32  | 30           | 11                     | 0                        | 22                          | 6                            | 69                           | 6                      | 47,2                       |
| I33  | 11           | 29                     | 7                        | 5                           | 0                            | 52                           | 4,5                    | 29,7                       |
| I34  | 25           | 22                     | 0                        | 19                          | 12                           | 78                           | 6,7                    | 31,8                       |
| I35  | 9            | 4                      | 5                        | 5                           | 4                            | 27                           | 2,3                    | 32,9                       |
| I36  | 11           | 5                      | 3                        | 10                          | 3                            | 32                           | 2,7                    | 43,2                       |
| I37  | 19           | 2                      | 1                        | 9                           | 2                            | 33                           | 2,8                    | 32                         |
| I41  | 21           | 24                     | 0                        | 0                           | 12                           | 57                           | 4,9                    | 31,4                       |
| I42  | 18           | 9                      | 2                        | 2                           | 2                            | 33                           | 2,8                    | 41,7                       |
| I43  | 20           | 4                      | 6                        | 2                           | 3                            | 35                           | 3                      | 44,3                       |
| I51  | 18           | 4                      | 0                        | 8                           | 4                            | 34                           | 2,9                    | 40,4                       |
| I52  | 10           | 6                      | 0                        | 32                          | 7                            | 55                           | 4,7                    | 36,6                       |
| I53  | 30           | 26                     | 0                        | 0                           | 20                           | 76                           | 6,6                    | 49                         |
| I54  | 27           | 4                      | 0                        | 1                           | 9                            | 41                           | 3,5                    | 31                         |
| I55  | 7            | 0                      | 0                        | 3                           | 3                            | 13                           | 1,1                    | 10,8                       |
| I57  | 30           | 5                      | 0                        | 20                          | 4                            | 59                           | 5,1                    | 52,2                       |
| S22  | 14           | 7                      | 0                        | 1                           | 12                           | 34                           | 2,9                    | 59,6                       |
| S23  | 22           | 15                     | 0                        | 0                           | 3                            | 40                           | 3,4                    | 37                         |
| S56  | 8            | 8                      | 5                        | 8                           | 0                            | 29                           | 2,5                    | 31,1                       |
| Σ    | 468          | 284                    | 70                       | 178                         | 148                          | 1148                         | ≈100                   |                            |
| μ    | 19,5         | 11,8                   | 2,9                      | 7,4                         | 6,2                          | 47,8                         | 4,1                    |                            |
| s    | 10,8         | 8,3                    | 4,6                      | 8,1                         | 4,7                          | 19,4                         |                        |                            |
| me   | 18           | 9,5                    | 0,5                      | 4,5                         | 4,5                          | 42                           |                        |                            |
| mo   | 18           | 4                      | 0                        | 4                           | 4                            | 35                           |                        |                            |

A partir dos valores do desvio padrão, é possível verificar que existe uma grande heterogeneidade nas necessidades de formação que dizem respeito às dificuldades de

cooperação com outros agentes educativos e às carências de novos “skills” profissionais que a integração exige. No primeiro caso, a moda é zero, o que significa que as professoras que se referem a essa falta ou insuficiência de cooperação são em número reduzido e os 70 indicadores do total se encontram muito concentrados em apenas algumas entrevistadas.

Os itens de necessidades de formação em que média, moda e mediana têm valores mais aproximados uns dos outros são os relativos às preocupações e às expectativas/preferências de formação contínua neste campo.

Copmo se pode verificar, a Prof. I21 é aquela que apresenta mais indicadores de necessidades de formação. Mais de 50% dessas necessidades partem de preocupações com a integração. De facto, as únicas categorias de aceitação dos alunos com NEE que esta professora apresenta na sua entrevista dizem respeito a atribuições que faz ao grupo/turma e à família dos outros alunos. *“Porque uma turma com 20 alunos sem nenhum miúdo em integração”* - afirma a professora - *“ou sem...pronto, com miúdos que não tenham deficiências graves, é uma turma completamente diferente daquela turma que tem nem que seja um único caso de dificuldades de aprendizagem! (...) Eu falo por experiência própria, apesar de muitos não serem crianças com deficiências declaradas, é muito difícil! Temos muito trabalho e às vezes, menos rendimento. E temos menos rendimento.(...) Neste momento, o miúdo<sup>96</sup> também tem problemas de comportamento, para mim é o pior! Quando eles têm problemas de comportamento, isso aí é...isso aí é mesmo grave! Porque depois vai meter os outros também e é muito difícil segurar a turma!(...)Os outros estão a ficar com um comportamento mais difícil! (...)”*

Este tipo de preocupações está, portanto, intimamente ligado às dificuldades de ordem pedagógica. Como a própria professora afirma, *“há algumas dificuldades principalmente na organização do trabalho. É preciso organizar grupos diferentes...e depois há uma certa desorganização na sala (...)É principalmente aí, na organização dos trabalhos...é muito difícil!”*

Aos problemas na organização e gestão do grupo/turma, diagnóstico das crianças com NEE que não apresentam deficiências e intervenção directa com aluno integrado, esta professora acrescenta ainda problemas na cooperação com os pais (que, segundo ela, têm

---

<sup>96</sup> Não se trata do aluno integrado.

muita dificuldade em aceitar os problemas dos filhos quando não existe uma deficiência comprovada) e com a Educação Especial, que não tem tempo nem para atender todos os alunos que precisam de apoio, tenham ou não deficiência comprovada, nem para colaborar com os professores da classe.

O problema desta professora não é tanto o do aluno integrado mas o dos alunos que, não apresentando NEE, têm problemas de comportamento ou aprendizagem e se desviam da média da turma. De facto, em toda a entrevista, a professora tende a deixar de se referir ao aluno integrado e a concentrar-se noutro, de etnia cigana, que entrou para a escola tarde, falta muito e com cuja família a professora tem dificuldades de relacionamento. A professora desejaria que esta criança fosse apoiada pela professora de educação especial.

É interessante comparar o número de indicadores de preocupações e dificuldades com o da percepção de carências a nível de “skills” específicos e o das expectativas e preferências sobre formação contínua. De facto, esta professora apresenta um número extremamente reduzido de indicadores a este nível, depreendendo-se que a detecção dos problemas não levou a uma reflexão sobre o modo dos ultrapassar, quer em termos de experimentação de novos processos, quer em termos de explicitação das respostas que a formação contínua, eventualmente, lhe poderia dar. A diferença quantitativa entre os indicadores de preocupações/dificuldades (88,7%) e os indicadores de carências percebidas+preferências a nível de formação contínua (11,2%) mostra que a professora se encontra numa fase em que sente (e sofre as consequências) de ter crianças diferentes dentro da turma, mas ainda não procurou meios para resolver a situação. A única solução que lhe ocorre é a de enviar mais alunos para o apoio da educação especial...

Não será, portanto, de estranhar, que a professora apresente um dos mais elevados totais de indicadores referentes à integração como fonte de insatisfação<sup>97</sup>.

Por outro lado, 50% dos indicadores totais da entrevista desta professora são indicadores de necessidades de formação para a integração, como se pode ver no quadro anterior. Assim, aproximadamente metade da entrevista desta professora refere-se a

---

<sup>97</sup> As quantificações dos indicadores por sub-categorias, categorias e temas, em relação a cada professora, encontram-se nos anexos 12, 13 e 14, respectivamente.

problemas, dificuldades, preocupações e carências, enquanto outra metade se refere às condições estruturais ou organizacionais necessárias para uma integração de sucesso, à tentativa de compreender a causa dos problemas do(s) aluno(s) e à existência de factores facilitadores do processo de integração. Apenas em 3 das 24 entrevistas surge uma percentagem de indicadores de necessidades de formação tão elevado (cf. Quadro 16).

A Prof. I31, que também apresenta um número elevado de indicadores de necessidades de formação, mostra um quadro parecido com o anterior: 86,8% de indicadores referentes a preocupações e dificuldades decorrentes da integração (pedagógicas e de cooperação com outros agentes educativos) e 13,1% de indicadores referentes a carências percebidas ao nível das competências profissionais, das expectativas e dos desejos expressos de formação contínua neste campo.

Já as Prof. I53 e I34, cujas entrevistas revelam uma percentagem de indicadores de necessidades de formação semelhantes à da Prof. I31, apresentam menos referências a dificuldades e preocupações (73,6% e 60% respectivamente) que as professoras anteriores e, conseqüentemente, mais indicadores ao nível das possibilidades de solução (26,3% e 40%). A diferença não é, no entanto, muito acentuada, e a tendência antes verificada não se inverte.

Por outro lado, a professora que menos necessidades de formação apresenta (I55) tem um número quase igual de indicadores relativos a preocupações/dificuldades e a carências/preferências percebidas e expressas: 7/6 indicadores, correspondendo a 53,8% - 46,1%. Não apresenta quaisquer indicadores de aceitação face ao aluno integrado<sup>98</sup> mas, em contrapartida, a sua entrevista contém 15 indicadores de representações positivas sobre o processo escolar do aluno integrado e apenas um indicador de que a integração é uma fonte de insatisfação.

*“O caso do F.” - afirma esta professora - “ é muito diferente, porque este aluno apresenta um bom nível de rendimento, é um aluno do terceiro ano que sabe ler e escrever bem, com uma boa cultura geral, com muito apoio familiar...e tudo isso contribui para o seu desenvolvimento.”* E, mais adiante, *“Integrou-se muito bem na turma, fez uma evolução muito rápida, começou a ler quase ao mesmo tempo que os outros (...) Ele é muitíssimo trabalhador, é muito concentrado (...) É muito apoiado ao*

---

<sup>98</sup> Cf. Anexos 12.3 e 12.6

*dificuldade, além da fala, é a escrita. porque dá muitos erros, dá mais erros que a maioria. Mas a matemática é muito bom, a estudo do meio tem umas notas ótimas...”*

Tal como a Prof. com maior número de necessidades de formação (I21), atrás citada, também o discurso desta professora se concentra na aprendizagem/rendimento e comportamento/inserção nas actividades da turma, mas agora em sentido contrário: este aluno não tem dificuldades de aprendizagem nem problemas de comportamento e não necessita de actividades diferenciadas. Com entrevistas que se situam uma em cada extremo da quantificação de indicadores de necessidades de formação para a integração, estas professoras, no entanto, dão relevância (negativa, num caso, e positiva, no outro) aos mesmos factores: aproveitamento escolar, comportamento na turma, inserção nas mesmas actividades que o resto do grupo.

Não nos é possível saber com precisão se as manifestações dos alunos a estes níveis dizem respeito apenas a factores intrínsecos (tipo de necessidades educativas) ou também a factores relacionados com a posição de cada professora perante a integração e os processos pedagógicos que usa. No entanto, no caso da Prof. I55 não existem quaisquer indicadores de dificuldades de ordem pedagógica e a menção de factores facilitadores é feita em 15 indicadores, resultados que contrastam muito com os da prof. I21. Tal facto, aliado aos outros que temos vindo a citar, parece-nos indicar que a grande diferença entre as necessidades de formação da Prof. I21 e da Prof. I55 (que constituem, como já dissemos, os pólos extremos ao nível da quantificação das necessidades de formação para a integração expressas nas entrevistas), residem não apenas no funcionamento do próprio aluno, mas também no modo que cada uma tem de encarar o processo educativo. Ao contrário da primeira, esta última professora frisa várias vezes:

- a integração do aluno em todas as actividades da turma, mesmo naquelas em que apresenta dificuldades, e a aceitação que o resto do grupo tem em relação a essas dificuldades, contando que *“todas as semanas fazemos uma reunião de turma (...) em todos dizem aquilo que querem e o F. também (...) Ninguém se ri, todos aceitam (o modo de falar dele e o facto de levar mais tempo a falar), habituaram-se assim desde o princípio (...)”*;

- a boa articulação com os pais, relatando, por exemplo: *“Eu fiz uma reunião de turma aberta aos pais (...) e um dos alunos que mais falou foi o F. A mãe, no final, (...) até*

*chorou de alegria, por ver como o filho conseguia participar como os outros e falara assim tão bem! E percebeu que os outros o aceitavam muito bem...”;*

- a cooperação com as estruturas de apoio da educação especial, afirmando que *“o apoio que ele precisa é sobretudo ao nível da linguagem, da conversa para desenvolver linguagem. E a professora que estava com ele fez esse trabalho, que era complementar ao meu. E essa coordenação é importante”;*

- a diferenciação de estratégias específicas em actividades iguais: *“Muitas vezes eu (...) escrevia para ele ler, porque com a leitura a articulação era muito melhor”.*

Destas afirmações e relatos é possível concluir não apenas a importância que a professora dá à inserção da turma, gratificação/empenhamento dos pais e cooperação com o professor de educação especial, mas também aquilo que ela própria pensa sobre o processo de ensino/aprendizagem com alunos integrados, nomeadamente em termos do respeito pela diferença que a criança apresenta, a valorização dos seus progressos e a diferenciação pedagógica necessária.

Este discurso contrasta com o da professora I21, em que não surge qualquer indicação de valorização da actividade do aluno ou de um eventual progresso (mesmo que pequeno), focando-se todo o discurso nos aspectos negativos do aluno e na dificuldade em diferenciar actividades para ele.

Ora, como sublinhámos no capítulo 4 a partir da revisão da literatura, a atitude de aceitação da diferença é, ao mesmo tempo, causa e consequência do sucesso da integração. Neste sentido, para além dos diferentes graus e tipos de problemáticas que as crianças apresentam, as atitudes das professoras são condição essencial para a integração, como estes dois casos parecem revelar<sup>99</sup>.

No que respeita às **necessidades de formação para a integração das professoras sem experiência neste campo** (S22, S23 e S56), a percentagem de indicadores oscila entre 2,5 e 3,4%, apresentando, portanto, um número de indicadores muito baixo em relação a algumas colegas com muitos anos de integração. Este facto

<sup>99</sup> Sobretudo se tivermos em conta que, no primeiro, a professora se refere predominantemente a um aluno a quem aponta problemas de comportamento e aprendizagem, mas que não foi abrangido pela educação especial por não se encontrar dentro dos parâmetros definidos pela E.E.E. De facto, a diferença cultural e comportamental, decorrente da etnia a que pertence, parece ser a principal causa das dificuldades encontradas pela professora em integrar o aluno na turma e aceitá-lo, e do aluno em se integrar na turma e aceitar os colegas, a professora e a própria escola.

relaciona-se com as afirmações dos Autores citados anteriormente que defendem que, quanto menos se conhece dum assunto, menos consciência se tem das necessidades de conhecimento sobre ele. Como as entrevistas destas três professoras mostram, a asserção é relevante não apenas em relação à explicitação das necessidades, mas também à própria capacidade de prever dificuldades e problemas (sobretudo no caso das Prof. S22 e S56). A entrevista desta primeira professora, por outro lado, tem quase 60% de indicadores de necessidades de formação, o que significa, *a contrario sensu*, que a entrevistada também não tem muito conhecimento dos factores facilitadores da integração, não aponta muitas dificuldades de ordem institucional e estrutural nesse processo e sugere um pequeno número de preferências para a formação contínua em geral.

Já a prof. S23 apresenta um número mais elevado de preocupações com a integração e dificuldades pedagógicas previsíveis (cf. Quadro 17), baseadas, em grande parte, nas situações observadas na própria escola: *“(...) na minha opinião (a integração) depende do caso, pois há casos em que eu acho que essa integração vai fazer bem á criança, se a criança não aprende muito matérias escolares, ganha, por outro lado, no convívio com os outros miúdos (...) Mas há casos em que acho isso muito difícil (...) Temos aqui o caso de um miúdo que têm que lhe mudar as fraldas! Ora o professor não pode deixar o grupo e ir à cas de banho com a criança constantemente (...) Portanto, integração sim, mas em certas circunstâncias, não sempre!”* E, mais à frente: *“Os problemas, em princípio, são a falta de formação que uma pessoa tem (...) A prática vai ter que ser, necessariamente, adequada ao problema que a criança tem (...) Um dos problemas que eu penso que me surgiria logo, é como é que eu vou trabalhar? (...) em qualquer grupo de crianças formam-se sub-grupos que têm que ter o ensino mais individualizado. Mas, com uma criança com NEE seria quase exclusivo!”* E, quase no fim da entrevista: *“Eu ando por várias escolas e vejo que os casos de mongolismo, que dantes raramente apareciam na escola, agora são frequentes. Eu, por exemplo, não sei nada de mongolismo! (...) Um dia que tenha uma criança mongolóide, vai ser difícil para mim! Que é o caso de uma colega aqui da escola que tem um aluno com deficiência mental bastante acentuada...”*

É notório, neste discurso, que o desconhecimento sobre as necessidades educativas especiais e as deficiências em particular, aliado à falta de contacto directo com as crianças

em questão (é tudo por ouvir falar), provocaram nesta professora receios alargados sobre a possibilidade de vir a ter alunos em integração. Ora, se a formação contínua pode ajudar a resolver alguns desses problemas, a experiência de convívio directo e diário com crianças deficientes ou com problemas, como afirmam GIANGRECO et al. (1993)<sup>100</sup> são factores determinantes para a mudança de atitude dos professores em relação aos alunos com NEE e à sua integração nas estruturas regulares de ensino.

A ideia de que o contacto directo é muito importante para a aceitação da integração e permite ultrapassar quer os medos, quer algumas dificuldades práticas, pode ser confirmada a partir de um caso extremo: a professora I43 tem na sua turma, em integração, uma aluna com deficiência motora profunda que possui apenas o controlo dos olhos e de um dos pés. No entanto, os indicadores de necessidades de formação desta professora, na entrevista, encontram-se abaixo da média (Quadro 17), apresentando mais preocupações do que dificuldades de ordem pedagógica. Na entrevista, ela afirma, por exemplo: *“Tenho falta de tempo para a C. e tenho falta de conhecimentos. Por vezes, não sei o que hei-de fazer á C. Não é fácil tratar determinado assunto com uma aluna que não fala. Mas ela percebe. Eu noto que ela percebe, há sinais. Por exemplo, olhar para cima quer dizer que sim. Quando ela olha para baixo, eu noto logo que ela não está de acordo, ou que não gosta. Por exemplo, no dia do pai, fizemos um trabalho e a C. também fez, com a minha ajuda. Entretanto eu perguntei: C., o pai é do Benfica ou do Sporting? E ela disse-me que ele era do Benfica. É assim, quer dizer, a pessoa depois habitua-se a ler os sinais...”*

---

<sup>100</sup> Cf. capítulo 4.

## 2.2. ANÁLISE DOS INCIDENTES SIGNIFICATIVOS

### 2.2.1. METODOLOGIA DE ANÁLISE

Elaborámos uma ficha de registo de cada incidente significativo que contem 5 partes: dados de caracterização da turma, professor e alunos; descrição sumária da situação; descrição do incidente; e comentários/inferências das professoras sobre o incidente. Optámos por não incluir inferências do redactor, uma vez que os incidentes foram relatados e não observados directamente.

Muitos dos incidentes assinalados pelas professoras na “check-list” anteriormente referida não chegaram a ser relatados porque, no final da semana, estas já se tinham esquecido da razão pela qual os tinham assinalado ou a que situação/comportamento se referiam. Assim, logo à partida, houve uma redução dos incidentes efectivamente relatados em relação aos assinalados na “check-list”.

Por outro lado, o registo dos incidentes recolhidos levou a que se eliminassem todos aqueles que eram “*confusos, imprecisos ou vagos*” (ESTRELA e ESTRELA, 1978:25), o que originou uma segunda redução dos incidentes assinalados nas “check-lists”.

Realizámos uma pré-análise ao conjunto dos incidentes, que nos revelou alguns aspectos genéricos relacionados com: 1) o tempo/espço em que os incidentes ocorreram; 2) o tipo de actividade em que surgiram; 3) os alunos que mais vezes davam origem a incidentes (alunos integrados ou não); 4) as tarefas que esses alunos realizavam quando os incidentes sucediam - as mesmas tarefas que o resto do grupo ou tarefas diferentes<sup>101</sup>.

Para a **categorização** seguiu-se a via indutiva, uma vez que, como assinalam ESTRELA e ESTRELA (1978:27), “*a via dedutiva só é justificável quando a categorização, preestabelecida, orienta e limita a recolha dos dados*”. No entanto, os resultados da análise das entrevistas formaram como que “um pano de fundo” que, de algum modo, esteve sempre presente.

Como primeiro critério de análise, partimos da concepção apresentada por estes Autores, concentrando a atenção no **comportamento do professor**, uma vez “*que é ele que determina a significação pedagógica da situação*” (1978:29).

---

<sup>101</sup> Ver anexo 15

Começámos, no entanto, por codificar o comportamento do aluno que provoca determinada reacção comportamental no professor. Essa reacção, por sua vez, visa uma determinada finalidade (objectivamente definida em termos do desenrolar da aula e não a nível das motivações subjectivas- ESTRELA e ESTRELA, 1978), que foi também estabelecida.

Em consequência do comportamento do professor, o aluno tem também uma reacção comportamental com consequências visíveis não apenas a nível individual ma também, em alguns casos, em termos de classe, o que permite verificar se a finalidade do comportamento do professor foi ou não atingida (ESTRELA e ESTRELA, 1978).

Deste modo, obtivemos um esquema de análise que se pode sumarizar do seguinte modo:

**1 - Comportamento do aluno > Reacção comportamental do professor - Finalidade dessa reacção comportamental;**

**2 - Reacção comportamental do aluno - consequências para o aluno ou o grupo/turma.**

Como segundo critério de análise (também com base nos mesmos Autores) classificámos o incidente a partir do seu traço saliente “*que é dado pela intercepção da função (finalidade) e das suas consequências*” (ESTRELA e ESTRELA, 1978:30).

Desse traço saliente do incidente foi possível inferir uma característica pedagógica do professor<sup>102</sup>, relacionada com a temática em estudo: **integração de alunos com NEE no ensino regular.**

O agrupamento dos traços salientes dos incidentes, permitiu a definição de de sub-categorias e, posteriormente, a sua organização em categorias. Neste sentido, “*cada categoria é definida operacionalmente pelo conjunto das suas sub-categorias*” (ESTRELA e ESTRELA, 1977:11). Estas categorias foram, posteriormente, agrupadas em temas.

Para determinar a **fidelidade da categorização** procedeu-se a nova categorização, duas semanas depois (fidelidade intra-codificador, GHILIONE e MATALON, 1993).

Uma segunda leitura da categorização efectuada levou-nos a definir ainda a **eficácia ou ineficácia** do modo de resolução dos incidentes. Para tal, estabelecemos e

---

<sup>102</sup> “Qualidade”, na terminologia dos Autores que temos vindo a citar.

operacionalizámos critérios de “incidente eficaz/ não eficaz” em relação a cada um dos temas. Esses critérios partem, nos dois primeiros temas, de conceitos fundamentais sobre a integração de alunos com NEE no ensino regular, e que explicitámos no capítulo 4. No terceiro tema (aspectos relacionais e disciplinares), porém, o critério foi mais difícil de definir porque não dizia respeito apenas à integração, mas a toda uma concepção de professor e de modelo de ensino. Optámos por critérios relacionados com as estratégias da escola activa - mas temos consciência que é uma opção pessoal e profissional, localizada num determinado tempo e espaço. Como afirmam ESTRELA e ESTRELA, ao contrário dos procedimentos anteriores, a classificação de eficaz ou ineficaz *“exprime um universo de representações e julgamentos de valor dos relatores”* (1977:11) e constitui, por isso, um dos principais limites e riscos da técnica dos incidentes, porque toda a classificação em eficaz e ineficaz depende de concepções pedagógicas actuais e de opções pedagógicas pessoais.

Para verificar a validade destes critérios, recorremos a três professoras de educação especial, a quem demos a ler os registos dos incidentes e pedimos que os classificassem em eficaz ou não eficaz, a partir da pergunta *“acha que este incidente foi bem resolvido em relação ao aluno e não perdendo de vista o bom funcionamento da turma?”*. Estes três professores funcionaram como juizes e, posteriormente, determinou-se o índice de discordância entre a classificação delas e a nossa, índice que não foi significativo.

**A definição das necessidades de formação contínua realizou-se a partir da relação estabelecida entre a característica pedagógica do professor expressa no incidente e a classificação de não eficácia na resolução do incidente.**

As necessidades de formação assim obtidas, foram depois comparadas com aquelas que se tinham definido a partir dos indicadores das entrevistas e, mais especificamente, com os indicadores da categoria “factores dificultadores da integração de ordem pedagógica”, categoria onde se enquadram preferencialmente os temas e categorias dos incidentes.

### 2.2.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

No total das “check-lists” foram assinalados 149 incidentes: 60 sobre o processo de ensino, 48 relacionados com gestão de actividades na sala de aula e 41 relativos a aspectos disciplinares e relacionais. O item mais assinalado (20 vezes) insere-se no primeiro grupo e explicita que “um ou vários alunos não conseguiram realizar as tarefas que lhe foram propostas”.

Destes 149 incidentes, apenas 79 foram considerados incidentes significativos, segundo os critérios contidos na própria definição de incidente e anteriormente referidos - o que significa que foram retirados 47%.

Abrangemos 227 alunos, distribuídos por 11 turmas que têm entre 17 e 26 alunos cada. Desses 227 alunos, apenas 9 são considerados alunos com NEE integrados no Ensino Regular<sup>103</sup>. No quadro 18 apresentamos a caracterização genérica das turmas e a quantificação dos incidentes.

O facto mais saliente deste quadro é que, dos 79 incidentes relatados, apenas 14 se relacionam com alunos integrados. Se tivermos em conta que duas professoras não têm alunos integrados e retirarmos o número de incidentes que elas relatam (11), restam-nos 68 incidentes. Assim, **os incidentes com alunos integrados, nas turmas em que estes existem, correspondem a 20,5%**. Neste sentido, é possível levantar a hipótese que muitas das respostas dadas pelas professoras nas entrevistas não se restringiam aos alunos com NEE em regime de integração, mas a todos os alunos que criam problemas no contexto da turma.

---

<sup>103</sup> Aqueles que foram avaliados e encaminhados e estão a ser apoiados, directa ou indirectamente, pela Equipa de Educação Especial local ou outra instituição de Educação Especial da zona.

## Quadro 18

## Caracterização genérica das turmas e dos incidentes

| Professores | Ano de escolaridade | Número de alunos/<br>/turma | Alunos integrados                      | Número de incidentes relatados | Nº de incidentes com al. integrados | Nº de incidentes com outros alun.                                  |
|-------------|---------------------|-----------------------------|----------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| I25         | 3º                  | 19                          | 1 - A.I.<br>(Dificultad. aprendiz)     | 6                              | 1                                   | A2 - 1<br>A3 - 4                                                   |
| I32         | 3º                  | 17                          | 1 - A.I.<br>(Deficiênc. Mental)        | 9                              | 1                                   | A2 - 3<br>A3 - 4<br>A4 - 1                                         |
| I26         | 3ª                  | 22                          | 1 - A.I.<br>(Deficiênc. Mental)        | 8                              | 5                                   | A2 - 1<br>A3, A4 - 2<br>Vários A - 1                               |
| I37         | 3ª                  | 20                          | 1 - A.I.<br>(Dificultad. aprendiz.)    | 8                              | 1                                   | A2 - 1<br>A3 - 4<br>A4 - 2                                         |
| S23         | 1ª                  | 19                          | -                                      | 5                              | -                                   | A2 - 3<br>A3 - 1<br>A4 - 1                                         |
| I43         | 3ª                  | 21                          | 1 - A.I.<br>(Deficiência Motora grave) | 5                              | 1                                   | A2 - 1<br>A3 - 1<br>A4 - 1<br>A5 - 1                               |
| I21         | 2º                  | 20                          | 1 - A.I.<br>(Dificultad. aprendiz.)    | 11                             | 0                                   | A2 - 9<br>A3 - 1<br>A4 - 1                                         |
| S56         | 4º                  | 26                          | -                                      | 6                              | -                                   | A2 - 1<br>A3 - 2<br>A4 - 1<br>A5 - 1<br>A6 - 1                     |
| I41         | 1º                  | 18                          | 1 - A.I.<br>(Atraso de desenvolv.)     | 4                              | 0                                   | A2 - 2<br>A3 - 1<br>A4 - 1                                         |
| I57         | 4º                  | 22                          | 1 - A.I.<br>(Problemas emocionais)     | 15                             | 5                                   | A2 - 1<br>A3 - 1<br>A4 - 1<br>A5 - 1<br>A6 - 3<br>A7 - 1<br>A8 - 3 |
| I36         | 1º                  | 23                          | 1 - A.I.<br>(Atraso de desenvolv.)     | 2                              | 0                                   | A2 - 2                                                             |
| Σ           |                     | 227                         | 9                                      | 79                             | 14                                  |                                                                    |
| μ           |                     | 20,63                       |                                        | 7,18                           |                                     |                                                                    |

Por outro lado, a partir do Quadro 18 verificamos ainda que, em certas turmas, os incidentes se encontram muito concentrados em determinados alunos, enquanto noutras são despoletados por vários alunos diferentes. Analisando as fichas de registo dos incidentes, conclui-se que dos **36 alunos não integrados** que criam incidentes:

- 4 apresentam comportamentos desviantes em termos disciplinares<sup>104</sup>, dando origem a 17 incidentes;
- 6 deles apresentam um ritmo de aprendizagem mais lento que o resto da turma<sup>105</sup>, criando 12 incidentes;
- 4 alunos têm um ritmo lento na realização das tarefas escolares, criando 6 incidentes;
- 1 aluno parece apresentar algumas características de sobredotação, dando origem a 4 incidentes.

Estes 39 incidentes, acrescidos dos 14 incidentes criados pelos alunos integrados perfazem 67% do total, o que nos leva a concluir **que são os alunos que se desviam do “padrão de aluno médio” que causam mais incidentes - ou, pelo menos, é sobre esses alunos que os professores relatam mais incidentes**. Esta conclusão vai de encontro, também, à hipótese exposta no item anterior: provavelmente, muitas das respostas às entrevistas, sobretudo as que dizem respeito aos factores dificultadores de ordem pedagógica, não se referem apenas aos alunos integrados.

Em termos espaço-temporais, desses 79 incidentes, 3 ocorrem no ginásio, 3 em visitas de estudo e 4 à entrada para a sala, após o recreio. Os outros 70 acontecem dentro da sala de aula (88,6%)<sup>106</sup>, o que não será de estranhar, uma vez que a maior parte das actividades escolares ocorrem nesse espaço. No entanto, algumas das professoras referiam, nas entrevistas, que os outros espaços escolares eram mais propícios a episódios problemáticos, nomeadamente ao nível da indisciplina, o que não é confirmado por estes dados.

Por outro lado, os incidentes ocorrem em diferentes formas de trabalho escolar: 44 (55,69%) em actividades individuais - em geral, fichas formativas ou somativas; 21

<sup>104</sup> Dois deles de etnia cigana e com idades significativamente superiores à média da turma/ano de escolaridade, por faltarem muito e não gostarem de estar na escola; nos outros dois casos, os professores atribuem esses problemas a questões sócio-familiares.

<sup>105</sup> Na maior parte das vezes relacionados com a aprendizagem da leitura e escrita e sem gravidade que justifique o apoio da EE.

<sup>106</sup> Ver Anexo 15

(26,58%) em actividades realizadas em grande grupo - debates, exposição de matéria, resolução de exercícios no quadro; 9 em trabalho organizado por grupos; e 5 em situações de mudança de actividade, isto é, quando o grupo/turma não tem uma tarefa concreta para realizar<sup>107</sup>. Também aqui se pode aplicar a afirmação feita atrás: apesar das professoras referirem, nas entrevistas, que as situações de trabalho em pequeno grupo ou de debate em grande grupo são mais propícias à ocorrência de episódios críticos, a maior parte dos incidentes ocorre em situações de actividade individual, que as professoras percebem como menos perturbadoras.

Salienta-se ainda que 23 dos incidentes (29,11%) ocorrem com alunos - integrados ou não - que não estão a realizar a mesma tarefa que o resto do grupo, geralmente por terem mais dificuldades, um ritmo mais lento de trabalho ou se encontrarem num nível escolar inferior ao do resto da turma. Esta constatação parece indicar que existem dificuldades na gestão de actividades ou tarefas diferenciadas num mesmo tempo e espaço lectivos.

Procedemos depois ao esquema de análise sugerido por ESTRELA e ESTRELA (1977;1978) e descrito no ponto anterior.

Encontrámos 3 grandes temas: **gestão e organização de actividades diferenciadas dentro da turma** (18 incidentes - 27,28%); **problemas no processo de aprendizagem dos alunos** (28 incidentes - 35,44%); **aspectos relacionais e disciplinares** (33 incidentes - 41,72%).

É possível concluir, portanto, que a maior parte dos incidentes relatados por este grupo de professores se refere a problemas relacionais e disciplinares, surgindo depois as questões relacionadas com as dificuldades de aprendizagem dos alunos e apenas em último lugar aparecem os problemas de gestão e organização de actividades diferenciadas. Este facto é contraditório com o número de incidentes assinalados inicialmente na "check-list" em relação a cada uma destas áreas, o que pode significar que os professores evocam e relatam melhor os incidentes que se referem a aspectos disciplinares e relacionais, tornando-se mais vagos, imprecisos e confusos quando se referem a aspectos ligados directamente ao processo de ensino/aprendizagem ou à gestão e organização da turma.

---

<sup>107</sup> Este aspecto tem apenas um valor indicativo, uma vez que não determinámos a frequência de cada tipo de actividade por turma.

Estes dados são também contraditórios com o resultado global das entrevistas, onde a gestão e organização da turma aparece como principal dificuldade a nível pedagógico, quando existem alunos integrados (51%), seguida dos problemas no processo de ensino do aluno com NEE (27%) e apenas em terceiro lugar, e das dificuldades na relação pedagógica (14%). Dentro destas, a maior parte dos professores, nas entrevistas, fala em problemas de relação, não usando claramente o termo indisciplina. Parece, portanto, que os professores, quando conceptualizam as suas dificuldades, consideram a gestão e organização da turma a principal dificuldade de ordem pedagógica, mas, ao relatarem incidentes ocorridos na sua prática, evocam essencialmente aqueles que se relacionam com aspectos relacionais, nomeadamente com a indisciplina.

Analisaremos, em seguida, cada um dos grandes temas obtidos a partir da análise dos incidentes.

#### **a) Gestão e organização de actividades diferenciadas na sala de aula**

Neste tema incluímos todos os incidentes (18) que diziam respeito a questões levantadas pela necessidade de gerir turmas heterogéneas, dando atenção a alunos que realizavam diferentes tarefas ou as realizavam em diferentes ritmos, quer por pedido dos alunos, quer por iniciativa do professor. Um exemplo de um incidente deste tipo encontra-se na página seguinte.

A sequência deste tipo de incidentes pode ser resumida num esquema padrão<sup>108</sup>:

##### 1. Início do incidente:

Começa sempre por uma reacção dum aluno, requerendo a atenção da professora (chamando-a, ou aproximando-se dela). Ex: *Os alunos faziam fichas individuais, mas nem todas eram iguais, dependendo do nível dos alunos. O aluno integrado acabou a sua ficha e foi ter com a professora, dizendo: - "Já fiz! Já fiz!"* (Prof. I57, incidente3)

##### :2. Reacção do professor.

A professora ou o manda esperar, sentado no lugar; ou pede a um aluno que o ajude (aluno que já tenha acabado ou que se lembre bem daquela matéria); ou deixa o que está a fazer e passa a dar-lhe atenção.

---

<sup>108</sup> Cf. anexo 16.1.

**Exemplo de incidente relacionado com a gestão e organização de actividades diferenciadas na sala de aula (tema A)**

**FICHA DE REGISTO DO INCIDENTE SIGNIFICATIVO Nº 2 - I32**

**ALUNO:** A3

**SEXO:** M

**ANO DE ESCOLARIDADE:** 3º

**PROFESSORA:** I32

**SEMANA:** 1ª

**Nº ALUNOS/TURMA:** 17

**SITUAÇÃO:** Os alunos estavam a escrever um texto colectivo, no quadro, sobre a ida à lua dos primeiros astronautas. Cada aluno ia ao quadro e escrevia uma frase que continuasse a ideia da frase anterior. O trabalho vinha na continuação do estudo do sistema solar. No final, os alunos copiaram o texto todo para o caderno. A3, entretanto, fazia contas no caderno, como a professora lhe tinha mandado.

**DESCRIÇÃO DO INCIDENTE:** A3 levantou-se várias vezes para ir falar com a professora, perguntando se o que estava a fazer estava bem. A professora via-lhe o trabalho, dizia-lhe que estava bem, e ele voltava para o lugar e continuava a trabalhar. Daí a pouco tempo, A3 voltava a levantar-se e a ir perguntar à professora se o seu trabalho estava bem. Repetiu este comportamento várias vezes. A certa altura, a professora mandou-o esperar, porque estava a dar atenção às frases que os outros escreviam no quadro. A3 foi-se sentar, de cabeça baixa e começou a dar pontapés na parte de baixo do tampo da mesa.  
- Então, A3, o que é isso? - perguntou a professora.  
O aluno continuou de cabeça baixa e sem abrir a boca.  
A professora voltou a dar atenção ao que se passava no quadro. A3 voltou a dar pontapés no tampo da mesa.  
A professora olhou para ele e disse:  
- Então, A3?! Bom vá lá, vem cá que eu vejo isso!  
O aluno levantou-se, já sorridente e foi até ao lugar onde a professora se encontrava.

**COMENTÁRIOS DA PROFESSORA:** “O A3 exige uma atenção constante. Não tem confiança nenhuma no que faz e nele próprio, e de dois em dois minutos pergunta-me se o que fez está bem. Na maior parte das vezes até está, ele quer é a minha confirmação.”  
A professora considerou o incidente resolvido e situou-o no item 10 da Check-list: “o comportamento de um aluno perturbou toda a turma”

**NOTAS:**

**TEMPO/ESPAÇO:** sala de aula

**TIPO DE ACTIVIDADE:** trabalho em grande grupo

**TAREFA DO GRUPO:** elaboração de um texto colectivo

**TAREFA DO ALUNO:** realização de operações de matemática, no caderno

Nos dois primeiros casos, a professora tem como finalidade continuar a trabalhar com os outros alunos, enquanto no último opta por ajudar individualmente o aluno, deixando o grupo a trabalhar sozinho.

### 3. Reacção do aluno e da turma

Quando a professora manda o aluno esperar, este tende a ter comportamentos de indisciplina, criando episódios cómicos para que a turma ria ou provocando os colegas verbal/ou fisicamente. Cria-se então um clima de desassossego e desatenção em todo o grupo. Na continuação do exemplo anterior, *a professora, que estava a trabalhar com outro aluno, disse à criança integrada que esperasse. O aluno integrado, depois de esperar algum tempo ao pé da professora, dirigiu-se ao fundo da sala e começou a jogar à bola, no espaço vazio entre a porta e o armário. Os restantes alunos não se levantaram dos lugares, mas ficaram a olhar para ele, deixando de trabalhar.*

Por vezes, o aluno consegue resolver a situação sem a professora, com a ajuda de um colega. Nestes casos o clima da turma não é perturbado: a atenção do colega ao aluno em dificuldade faz-se de modo individual e sem criar situações que afectem o grupo. A professora I26 conta que, em certa situação, *trabalhava com A4 na secretária, enquanto o resto da turma realizava uma ficha de Língua Portuguesa. Dois ou três alunos começaram a chamá-la, porque tinham dificuldades em realizar a ficha sozinhos. A professora mandou-os esperar, uma vez que estava a ajudar A4, e eles, sem nada para fazer, começaram a conversar entre si, entusiasmando-se depois com a conversa e elevando cada vez mais o tom de voz, até perturbarem o resto da turma. Então a professora pediu a A3, que já tinha acabado a sua ficha, que fosse explicar a esses alunos como se realizava o exercício. A3 foi para junto dos colegas e começou a explicar-lhes como haviam de procurar a resposta à pergunta no próprio texto da ficha e voltou-se a um ambiente de tranquilidade e trabalho.*

Se a professora responde ao apelo do aluno, na maior parte dos casos os outros alunos ressentem-se ao fim de pouco tempo, começando a chamá-la e a fazer barulho se esta não lhes dá atenção. Por exemplo, a professora I37 relata que, em determinada altura, *A3 não conseguia realizar as reduções das medidas de peso. A professora foi para junto dela, deu-lhe vários exemplos e fez-lhe um esquema para que a aluna se pudesse orientar*

*na relação entre as medidas. Depois, deixou-a sozinha a realizar o exercício. Quando voltou, para verificar o trabalho entretanto realizado pela aluna, constatou que estava incorrecto. Começou a tentar explicar-lhe o erro, mas outros alunos chamaram-na. Ela não pôde continuar a dar atenção a A3 e esta ficou com o exercício incorrectamente realizado.*

Em síntese, perante o pedido individual de atenção de um aluno, a professora:

. ou opta por dar primazia à turma e deixa o aluno sem fazer nada, o que leva, na maior parte dos casos, a que este crie situações que acabam por perturbar o resto do grupo. A professora I37, por exemplo, comenta, com base num incidente deste tipo: *“Passo o tempo a dizer ao A3 que espere, para poder atender os outros...Por vezes ele fica metade da aula sem fazer nada, mas o que é que eu posso fazer?”*

. ou opta por dar primazia ao aluno com dificuldades e, ao fim de algum tempo, a turma começa a necessitar da atenção dela e a criar situações de desassossego e mesmo de indisciplina. A professora I32, por exemplo, comenta, a partir de um incidente que relatou: *“A verdade é que os outros alunos estiveram 30 m sem fazer nada, enquanto eu ajudava o A3! É claro que este aluno precisava, mas também não está certo que os outros estejam 30m sem fazer nada! Como é se faz a gestão disto?”*

. ou opta por criar situações de apoio interpares, que não afectam o funcionamento normal do grupo. Como explica a professora I25, quando comenta o modo de resolução da situação atrás relatada: *“Geralmente, pô-los a ajudar-se uns aos outros facilita muito o trabalho dentro de turmas heterogéneas, porque me deixa tempo livre para trabalhar com os que têm realmente dificuldades. E, para eles, é melhor, porque entendem melhor explicado por alguém da idade deles do que por um adulto...Esta é uma estratégia que resulta muito bem em turmas tão heterogéneas quanto as actuais...”*

Para além da relação directa dos incidentes deste tema com a categoria com o mesmo nome que surge na análise de conteúdo das entrevistas, incluída nos dificultadores de ordem pedagógica, os incidentes deste tipo podem ainda ser relacionados com a categoria obtida nas entrevistas referente à integração enquanto fonte de novas exigências/competências (nomeadamente quanto às sub-categorias: individualização do ensino, realização dum ensino individual, diversificação estratégias e actividades, supervisão constante dos alunos integrados).

## b) Problemas no processo de aprendizagem dos alunos

Neste tema incluímos todos os incidentes (28) que se relacionavam com as dificuldades na realização dos trabalhos propostos pelo professor (ou a não realização desses trabalhos). Um exemplo de registo de incidente deste tipo encontra-se na página seguinte.

Também neste tipo de incidentes podemos encontrar uma sequência padrão<sup>109</sup>:

### 1. Início do incidente:

Excepto num caso, os incidentes deste tipo são criados pela não realização por um ou alguns alunos do trabalho que lhes foi proposto<sup>110</sup>. Este facto pode ter a ver com desinteresse dos alunos face a conteúdos que não foram bem explicados ou com dificuldades individuais. A prof. I32, por exemplo relata uma situação em que *A4 estava no quadro, tentando realizar uma redução das medidas de peso sem conseguir. A professora mandou-a procurar no caderno de apontamentos a demonstração dessa matéria, mas a aluna não tinha escrito nada sobre o tema. Folheando o caderno, a professora constatou que a aluna há já bastante tempo que não escrevia nada nele.* Já professora I26 conta outra situação em que *A3 afirmou não saber realizar um exercício sobre determinada matéria, o que levou vários alunos a afirmar que também não conseguiam. A professora mandou alguns alunos ao quadro tentar realizar o exercício, e nenhum conseguiu.*

### 2. Reacção do professor:

As professoras podem perguntar ao(s) aluno(s) as dificuldades e explicar-lhe(s) como realizar o trabalho, podem explicar a matéria toda de novo<sup>111</sup> ou ainda mandar copiar essa matéria a partir do manual ou do caderno de um colega. Em qualquer destes casos, a professora visa ajudar o(s) aluno(s) a superar as suas dificuldades. Nos exemplos anteriores, a professora I32 *opta por mandar a aluna copiar a matéria do caderno de um colega*, enquanto a professora I26, *ao constatar que a maior parte dos alunos não conseguia realizar o exercício, opta por começar a explicar de novo essa matéria.*

<sup>109</sup> Cf. anexo 16.2.

<sup>110</sup> A única excepção é a de uma aluna integrada (Trissomia 21) que faz um trabalho para além das expectativas da professora - ver Anexo 16.2

<sup>111</sup> Quando verificam que há mais alunos nas mesmas condições.

**Exemplo de incidente relacionado com os problemas de aprendizagem dos alunos  
(tema B)**

**FICHA DE REGISTO DE INCIDENTE SIGNIFICATIVO Nº 4-I26**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                   |                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------------------------|
| <b>ALUNO:</b> A. integrado                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>SEXO:</b> M    | <b>ANO DE ESCOLARIDADE:</b> 3º |
| <b>PROFESSORA:</b> I26                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>SEMANA:</b> 2ª | <b>Nº ALUNOS/TURMA:</b> 22     |
| <p><b>SITUAÇÃO:</b> Os alunos realizavam um exercício de Estudo do Meio, individualmente e por escrito, a partir do manual.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                   |                                |
| <p><b>DESCRIÇÃO DO INCIDENTE:</b> O A. integrado entra na sala, bastante atrasado e senta-se no seu lugar. A professora chama-o à secretária onde se encontra sentada, abre-lhe o caderno, escreve nele algumas palavras e manda-o sentar-se ao pé dela e ler as palavras que acabou de lhe escrever no caderno.<br/>O A. integrado não lê, nem mesmo olha para as palavras. Olha para os outros, depois para a professora. Esta insiste, aponta com o dedo o princípio da primeira palavra, mas o A. integrado não lê.<br/>A professora insiste ainda mais uma vez e depois manda-o para o lugar, copiar no caderno as palavras por ela escritas.<br/>O A. integrado senta-se no seu lugar com o caderno à frente, mas não faz o que lhe foi pedido. Em vez disso, brinca com os lápis, olha para os colegas e, passados alguns minutos, levanta-se e vai até ao armário, ao fundo da sala, remexendo em papeis e cartolinas que se encontram ali arrumados.<br/>A professora dá-lhe um papel em branco e manda-o fazer um desenho.<br/>O A. integrado fica calmo, a desenhar.</p> |                   |                                |
| <p><b>COMENTÁRIOS DA PROFESSORA:</b> “Há dias em que não se consegue fazer nada dele! A deficiência dele é muito complexa, e eu não sei o que fazer. Então ponho-o a desenhar e a recortar, porque disso sei que ele gosta. Devia ter mais apoio da educação especial, para mim e para ele.”<br/>A professora considerou o incidente não resolvido e situou-o no item 3 da “check-list”: “um ou vários alunos não conseguiram realizar as tarefas que lhes foram propostas.”</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                   |                                |
| <p><b>NOTAS:</b><br/>TEMPO E ESPAÇO: sala de aula<br/>TIPO DE ACTIVIDADE: trabalho individual<br/>TAREFA DO GRUPO: realização de fichas formativas do manual de Estudo do Meio<br/>TAREFA DO ALUNO: ler palavras, junto da professora; copiar palavras, no seu caderno.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                   |                                |

Noutras situações, as professoras mandam os alunos fazer o trabalho não realizado sem perguntar as causas da sua não realização ou usam um código gráfico para assinalar o trabalho não realizado, de acordo com as regras da turma. Nestes dois casos, a finalidade da professora é essencialmente castigar o aluno por não ter feito o trabalho.

Há ainda situações em que as professoras mandam o aluno fazer um desenho porque não consegue fazer o trabalho proposto - geralmente, no caso dos alunos deficientes. A finalidade mais evidente da professora é a de evitar novas explicações da matéria, ou porque não lhe é possível no momento, ou porque acha que não serão eficazes devido aos problemas dos alunos.

Finalmente, acontece ainda a professora aceitar a justificação do aluno para o trabalho não ter sido feito (Por exemplo, ter faltado á última aula - inc.7, prof. I37).

### 3. Reacções dos alunos e da turma.

Quando é explicado aos alunos como resolver a tarefa ou quando a professora revê com eles os conteúdos necessários para realizar a tarefa pedida, estes tendem a escutar as explicações e executar o trabalho, e o incidente não chega a ter quaisquer repercursões ao nível da turma.

O mesmo tipo de comportamento ocorre quando a professora muda a tarefa proposta ao aluno, dando-lhe uma mais fácil. A prof. I26 é aquela que recorre mais a esta alternativa com o aluno integrado. Ao fazê-lo, consegue dele o silêncio e o sossego (em vez de comportamentos disruptivos), mas, no geral, o aluno fica apenas “entretido” a fazer desenhos...

Quando a professora manda simplesmente o aluno(s) executar a tarefa não feita, sem inquirir as razões da sua não realização, os alunos tendem a continuar sem fazer o trabalho. Nestes casos, podem criar um clima de tensão e perturbação no grupo, uma vez, sem se encontrarem envolvidos na realização da tarefa, procuram outra coisa para fazer - geralmente barulhenta e/ou provocatória dos colegas ou da professora.

Um terceiro comportamento dos alunos é o de realizar o trabalho sem grande empenhamento. Geralmente ocorre quando a reacção da professora teve como finalidade mais evidente castigar. Neste caso pode criar-se um certo clima de tensão na turma, segundo os relatos das professoras.

Mais raramente acontece ainda, em algumas situações específicas, os alunos realizarem rapidamente o trabalho em falta. A prof. I43, por exemplo, relata um incidente em que *o aluno ficou a realizar o trabalho não feito durante o período do recreio - o que ele fez, sem levantar a cabeça do papel, com rapidez e correctamente...*

Em síntese, os traços mais salientes na resolução dos incidentes deste tipo parecem ser:

. o empenhamento do professor na resolução das dificuldades dos alunos. A prof. I37 comenta, por exemplo, a partir de determinado incidente relativo ao facto de um aluno não ter aprendido certos conteúdos: *“Se os processos não funcionam, temos que usar outros, não é? Temos que experimentar até que algum dê resultado...”* Ou a prof. S23: *De facto, é um aluno mais lento. Mas sabe fazer as coisas, leva apenas mais tempo. (...) Não é caso para ensino especial de maneira nenhuma!”*

. o castigo dos alunos que não realizam o trabalho (realizá-lo durante o recreio ou ter pontos negativos no “quadro do comportamento”).

. a desistência/demissão do processo de ensino do aluno. Como comenta a professora I26: *“Este aluno precisava era de estar no ensino especial! Não aprende nada, só sabe fazer desenhos!”* (inc. 8) ou *“Já não sei mais o que fazer nem que técnicas utilizar. Este aluno devia era estar no ensino especial!”* (inc.6). Também a Prof. I21 tem comentários aos incidentes com determinado aluno que vão no mesmo sentido: *“Não é capaz de fazer nada sozinho, precisava de uma professora só para ele a tempo inteiro! Este é que devia ter apoio do ensino especial, não era o aluno a que eles dão apoio...”*

### c) Relação pedagógica e disciplina

Finalmente neste terceiro tema incluímos todos os incidentes (33) relativos a questões aluno/aluno, aluno/professor ou professor/aluno que causaram situações de indisciplina, quer esta acontecesse em grande grupo, em pequeno grupo ou apenas entre dois sujeitos (aluno/aluno; aluno/professor). Na página seguinte encontra-se o exemplo de um registo de incidente deste tipo.

Também aqui podemos detectar um padrão na sequência dos acontecimentos<sup>112</sup>:

<sup>112</sup> Df. anexo 16.3.

**Exemplo de incidente referente à relação pedagógica e disciplina (tema C)**

**FICHA DE REGISTO DE INCIDENTE SIGNIFICATIVO Nº 4- I21**

**ALUNO:** A2  
**PROFESSOR:** I21

**SEXO:** M  
**SEMANA:** 1ª

**ANO DE ESCOLARIDADE:** 2º  
**Nº ALUNOS/TURMA:** 20

**SITUAÇÃO:** Os alunos estão organizados por grupos e realizam, por grupo, um cartaz relacionado com os cuidados a ter com o lixo.

**DESCRIÇÃO DO INCIDENTE:** No cartaz, A2 começou a fazer um desenho, no cartaz, sem relação nem com o tema, nem com aquilo que o grupo tinha decidido fazer. Os outros zangaram-se, mas A2 continuou a fazer o desenho. Um dos outros elementos do grupo disse-lhe:

- Vai-te embora! Não te queremos aqui! Não sabes fazer nada!

A2 largou o lápis, levantou-se e saiu da sala.

A professora foi atrás dele. Explicou-lhe que, quando se trabalha em grupo, é necessário perguntar aos outros se concordam com o que cada um está a fazer e só fazer aquilo que foi combinado em conjunto.

A2 acalmou-se e voltou para a sala, mas sentou-se numa carteira, sózinho, a fazer um desenho.

**COMENTÁRIOS DA PROFESSORA:** “O A2 não percebe aquilo que lhe é pedido e está habituado a fazer tudo como quer. É muito difícil lidar com ele! Devia ser apoiado pela educação especial!”

A professora considerou o incidente resolvido e situou-o no item 11 da “check-list”: “alguns alunos tiveram um comportamento inadequado”

**NOTAS:**

**TEMPO E ESPAÇO:** sala de aula

**TIPO DE ACTIVIDADE:** trabalho de grupo na área de Estudo do Meio

**TAREFA DO GRUPO:** elaboração de um cartaz

**TAREFA DO ALUNO:** a mesma

### 1. Início do problema:

Na maior parte das vezes, estes incidentes começam por brigas entre os alunos (20 dos 33 incidentes deste tema). Mais raramente, ocorrem por alguém tentar dar opiniões pessoais quando as actividades estão a decorrer (4), brincar ou fazer comentários jocosos em vez de trabalhar (3), estragar o material da sala (2), discriminar outro aluno com base na raça ou na deficiência (2), mentir (1) e roubar (1).

### 2. Reacções do professor:

No total, são 16 os tipos de reacções diferentes que os professores têm aos comportamentos indisciplinados dos alunos e são das mais variadas: proibir a ida ao recreio é a mais usada (5), seguida da evocação das regras do grupo (3), da não intervenção atenta, esperando para ver o modo como os alunos resolvem entre eles a situação (3), etc.

As reacções dos professores têm como finalidades mais evidentes:

- . castigar o comportamento desviante (11), ficando o aluno sem recreio, colocando-o de pé, ao lado da secretária, acabando com um determinado tipo de actividade escolar que o professor sabe que os alunos gostam (por ex., a pintura em grupo); não deixando o aluno falar, mandando chamar os pais, etc.
- . dialogar com a turma, o pequeno grupo ou o aluno sobre o comportamento desviante (10).
- . parar o comportamento desviante sem castigar (5), quer responsabilizando o aluno pelo comportamento dos outros alunos (por exemplo, pondo-o a tomar conta da turma); quer atraindo a atenção da turma para outro assunto, desviando-a assim dos comportamentos incorrectos de determinado aluno que, ao ficar sem público, deixa de ter esses comportamentos; quer mandando simplesmente o aluno estar quieto.
- . ignorar esse comportamento, fingindo que não vê ou limitando-se a dar ao aluno uma outra tarefa (5). Por exemplo, a prof. I57 relata que, *numa actividade de trabalho em pequenos grupos, um dos alunos de determinado grupo resolveu fazer a sua parte do trabalho como queria e contra o que o grupo tinha decidido. Gerou-se uma discussão que acabou em agressão física entre esse aluno e um colega. A professora retirou o aluno do grupo, levando-o para a sua secretária.*

esperar para ver se os alunos, em grupo ou por pequenos grupos, resolvem o problema entre si, intervindo apenas em último recurso (3).

### 3. Reacções do aluno e da turma:

Em consequência, a maior parte dos alunos pára o comportamento desviante, quer em clima de tensão (13), quer em clima de diálogo (16). Outros alunos páram o comportamento desviante mas mantêm uma atitude de quem tinha razão e “amuam” (3). Apenas 1 aluno mantém o comportamento desviante (que a professora fingiu não ver). Finalmente um outro aluno, em consequência da professora não o deixar falar, sai da sala.

Em síntese, os traços mais salientes deste tipo de incidentes podem ser organizados em 2 categorias, cada uma com duas sub-categorias:

- reposição da disciplina, ou gerando um clima de tensão ou gerando um clima de diálogo;
- não intervenção, ou controlando de longe, mas atentamente, o modo como os alunos tentam resolver o conflito entre si, ou optando, simplesmente, por fingir não ver os comportamentos desviantes.

No geral, as professoras tendem a comentar menos este tipo de incidentes que os anteriores, sobretudo quando simplesmente castigam. Por vezes auto-criticam-se, mas sem encontrar outra solução possível: *“Talvez não seja lá muito pedagógico, mas eu já não sei o que fazer com ele...”* (Prof. I37, inc.2). Ou, no caso do incidente do aluno que não quis sujeitar-se à decisão do grupo: *“Bom, pode ter a ver com a actividade em si, mas a verdade é que não estão muito habituados a trabalhar em grupo, e criar hábitos desse tipo leva muito tempo. Eu tenho feito poucas actividades deste tipo”* (Prof. I57, inc.9)

Outras vezes, pelo contrário, auto-congratulam-se pela sua actuação: *“A aluna (com quem A4 se recusara a formar par, no ensaio de uma dança, por ser de raça negra, e a quem a professora resolveu dar o papel central) acabou por se tornar a estrela do espectáculo, à conta deste incidente, até porque tem muito ritmo e dança muito bem. Não sei se A4 acabou por mudar de opinião em relação a ela, mas pelo menos foi obrigado a perceber como ela dançava bem!”* (Prof. I43, inc.3). Também a prof. I57 conta uma situação em que desviou a atenção dos alunos do comportamento provocatório de determinada criança, chamando-lhes a atenção para outro assunto, comentando, no final da narração do incidente: *“Acabou por ser a única solução. Foi espontâneo da minha*

*parte, mas resultou bem! Estar ali a teimar com ele à frente de todos os outros é que não ia resultar, de certeza!” (inc.7)*

As professoras que tendem a deixar os alunos resolver os conflitos entre si, ainda que vão controlando a situação à distância, justificam essa actuação de modo semelhante: *“Se os pomos a trabalhar em grupo, sobretudo no 4º ano, é preciso dar autonomia ao grupo para resolver os seus próprios problemas, sem nós irmos a correr restabelecer a ordem. E, na maior parte dos casos, eles conseguem resolver os problemas sozinhos, dentro dos próprios grupos” (Prof.S56, inc.1).*

Por vezes, os comentários finais dos professores aos incidentes que acabaram de relatar constituem pequenas reflexões sobre questões que não sabem resolver ou não conseguem compreender. *“Dá ideia que não se consegue controlar...Era um miúdo tão trabalhador e disciplinado e agora está assim...Não consigo compreender porquê...”* - afirma a Prof. I57 (inc.13), a propósito da mudança de comportamento de um aluno. Ou, como comenta a prof. I32 sobre a situação em que não levou um aluno a uma visita de estudo por ele não ter trazido autorização dos pais e, em consequência dessa recusa, o aluno agrediu verbalmente a professora em termos inaceitáveis: *“Até é provável que os pais autorizassem e não considerassem importante assinar o papel...Provavelmente é verdade que eles autorizaram oralmente, mas o que é que eu posso fazer perante a escola, se é essa a política? E se acontecesse alguma coisa?! Eu sei que ele não percebeu a minha actuação e acha que eu fui injusta, mas como é que eu lhe posso explicar melhor o problema, se é burocrático?” (inc.1).*

A categorização dos incidentes tendo em conta os seus traços salientes encontra-se resumida no Quadro 19.

Como se pode verificar, **há mais professores que não conseguem conciliar as actividades diferenciadas dentro da turma, do que aqueles que o conseguem.** Estes últimos recorrem sobretudo ao trabalho interpares, estratégia defendida actualmente por vários Autores, não apenas no caso da integração de alunos com NEE, mas em todos os casos de turmas heterogéneas - como vimos no capítulo 4 deste trabalho.

Em contrapartida, **há mais incidentes que revelam a necessidade das professoras ajudarem efectivamente os alunos com problemas de aprendizagem, do**

que incidentes que revelem indiferença ou punição por estes não serem capazes/não saberem/ não fazerem o trabalho proposto.

### Quadro 19

Resultados da análise dos incidentes significativos (N=79)

| TEMAS                                                                         | CATEGORIAS                                  | SUB-CATEGORIAS                                                                                               | Nº I.S. |
|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 1. Gestão e organização de actividades diferenciadas em turmas heterogéneas   | 1. Conflito entre actividades diferenciadas | Dá primazia ao grupo e não controla o aluno que requer atenção                                               | 9       |
|                                                                               |                                             | Dá primazia ao aluno que requer atenção e não controla o grupo                                               | 2       |
|                                                                               | 2. Resolução de actividades diferenciadas   | Cria situações de ajuda interpares                                                                           | 7       |
| 2. Interesse pelas dificuldades dos alunos no processo de ensino/aprendizagem | 1. Apoio às dificuldades dos alunos         | Empenha-se na resolução das dificuldades e problemas de aprendizagem dos alunos                              | 17      |
|                                                                               | 2. Indiferença às dificuldades dos alunos   | Humilha e pune os alunos quando apresentam dificuldades na realização do trabalho                            | 7       |
|                                                                               |                                             | Deixa que os alunos com mais dificuldades não realizem actividades escolares                                 | 4       |
| 3. Aspectos relacionais e disciplinares                                       | 1. Posição interventiva (da professora)     | Repõe a disciplina gerando um clima de tensão                                                                | 15      |
|                                                                               |                                             | Repõe a disciplina gerando um clima de diálogo                                                               | 11      |
|                                                                               | 2. Posição não interventiva (da professora) | Ignora os comportamentos de indisciplina                                                                     | 4       |
|                                                                               |                                             | Espera para ver se o grupo consegue resolver sozinho os problemas de disciplina e só intervem em último caso | 3       |

Os aspectos relacionais e disciplinares (aqueles que aparecem em maior número, como já vimos), são resolvidos sobretudo a partir das decisões do professor e, por vezes, em clima de tensão e perturbação.

No entanto, as professoras não apresentaram todas o mesmo número ou tipo de incidentes, como vemos no quadro 20. No conjunto, existem mais relatos de incidentes nas professoras mais novas e com menos anos de carreira.

## Quadro 20

Número e temas dos incidentes significativos, por professor

| Professor. | Idades | A. Carreira | Exp. A. Int. | Nº Incid. | Gestão de activ. difer | Probl. de aprend. A. | Rel. pedag. disciplina |
|------------|--------|-------------|--------------|-----------|------------------------|----------------------|------------------------|
| I25        | 51     | 23          | 2            | 6         | 5                      | 1                    | 0                      |
| I32        | 47     | 28          | 8            | 9         | 3                      | 4                    | 2                      |
| I26        | 46     | 26          | 2            | 8         | 0                      | 7                    | 1                      |
| I37        | 45     | 26          | 6            | 8         | 2                      | 3                    | 3                      |
| S23        | 44     | 23          | 0            | 5         | 0                      | 5                    | 0                      |
| I43        | 41     | 18          | 3            | 5         | 1                      | 2                    | 2                      |
| I21        | 39     | 16          | 4            | 11        | 1                      | 3                    | 7                      |
| S56        | 38     | 18          | 0            | 6         | 1                      | 1                    | 4                      |
| I41        | 37     | 15          | 2            | 4         | 1                      | 1                    | 2                      |
| I57        | 32     | 6           | 4            | 15        | 4                      | 1                    | 10                     |
| I36        | 32     | 8           | 2            | 2         | 0                      | 0                    | 2                      |
| $\Sigma$   | 452    | 207         | 41           | 79        | 18                     | 28                   | 33                     |
| $\mu$      | 41,09  | 18,81       | 3,72         | 7,18      | 1,63                   | 2,54                 | 3                      |

Ao nível dos temas, os incidentes relativos à gestão e organização de actividades diferenciadas e ao interesse pelos problemas de aprendizagem dos alunos predominam entre as professoras mais idosas e com mais anos de carreira, enquanto os incidentes referidos a aspectos relacionais e disciplinares predominam entre as professoras mais novas e com menos anos de carreira. Esta constatação coincide com os resultados apresentados pelos vários Autores citados no capítulo 3 referentes às preocupações dominantes dos professores nos primeiros ciclos da carreira (disciplinação, afirmação de si próprio enquanto professor) por oposição às preocupações dominantes nos últimos ciclos: preocupação com a situação de ensino e a resposta mais adequada às situações pedagógica, preocupação com os problemas dos alunos e procura da resposta mais adequada às suas características e necessidades (FULLER e BROWN, 1975; BURDEN e WALLACE, 1983; HUBERMAN, 1989, entre outros).

Por outro lado, há professores que apresentam incidentes quase exclusivamente num dos temas. Assim, em relação à gestão e organização de actividades diferenciadas, salientam-se os incidentes relatados pela professora I25 (83,3%). Perante o pedido de atenção do aluno integrado, a professora I25, num dos casos, diz-lhe que espere que ela o possa atender e o aluno, enquanto espera, tem comportamentos que perturbam a turma. Nos outros incidentes relatados (que não incidem sobre o aluno integrado), esta

professora recorre à ajuda interpares, conseguindo com isso a resolução da situação sem perturbação no clima de trabalho na turma.

Relatámos já o comentário da professora a esta forma de resolução dos incidentes relacionados com a gestão de grupos/alunos com actividades diferenciadas na mesma sala. A preocupação desta professora com tal tipo de incidentes - expressa na quantidade de relatos e na forma eficaz como gere estas situações - parece estar relacionada com uma certa estabilidade e mestria em termos profissionais, que corresponde à sua idade e anos de serviço.

Em relação aos outros professores, é de salientar que a professora I41 abordou frequentemente esta problemática nas respostas à entrevista, enquanto aqui apenas relata um incidente desse tipo. O facto pode estar relacionado com uma representação exagerada das dificuldades que se podem gerar a este nível, ou com experiências anteriores da professora com outras turmas.

No que diz respeito aos **problemas de aprendizagem dos alunos**, destacam-se os incidentes relatados pela professora I26 (87,5%). Metade destes incidentes relaciona-se com o aluno integrado e a sua dificuldade em realizar as tarefas (diferenciadas) que a professora lhe exige, quer esta lhe explique como realizá-las, quer o deixe sozinho. Por vezes, perante essas dificuldades, a professora opta por mandar o aluno fazer desenhos, conseguindo assim que ele não se levante do lugar e/ou perturbe os colegas. A professora comenta, depois de relatar alguns destes incidentes: *“Há dias em que não se consegue fazer nada dele! A deficiência dele é muito complexa, e eu não sei o que fazer. Então ponho-o a desenhar e a recortar, porque sei que disso ele gosta. Devia ter mais apoio da educação especial, para mim e para ele...”*

Outros incidentes deste tipo relatados pela mesma professora dizem respeito a alunos não integrados, mas com algumas dificuldades, os quais, em vez de realizarem as tarefas exigidas, brincam com o material escolar ou passam a manhã a olhar pela janela. No final destes relatos, a professora comenta: *“Têm algumas dificuldades nas aprendizagens e, para não realizar o trabalho, fazem tudo para deixar passar o tempo!”*

Esta professora relata ainda dois incidentes em que vários alunos lhe dão a perceber que não perceberam as matérias abordadas nas últimas aulas, embora ela estivesse convencida que todos tinham percebido. Comentando estes incidentes, ela

afirma: *“Às vezes é assim...Ensinamos numa aula, parece que aprenderam e, no fim, a maior parte não percebeu!”* ou *“É sempre isto, no final do 3º ano! As medidas e reduções são muito difíceis para eles. Na altura em que nós explicamos, parece que percebem, mas depois esquecem! É uma matéria muito difícil para um 3º ano!”*

Já na entrevista, esta professora tinha abordado com insistência o tema dos problemas de aprendizagem, sobretudo relacionando-o com as dificuldades em trabalhar com o aluno integrado: definir actividades adequadas, seleccionar materiais adequados, avaliar o aluno, etc.

Quanto aos aspectos relacionais e disciplinares salientam-se as professoras I21 (70%), I57 (67%) e S56 (65%) A primeira tende a centrar os problemas de indisciplina no próprio aluno, atribuindo-lhes razões de ordem familiar (*“A2 cria muitos problemas deste tipo, quer na sala, quer no recreio. Não tem acompanhamento em casa e tem muitos problemas. Não devia estar nesta turma!”*) e especificando que o aluno deveria estar no ensino especial (*“A2 não devia estar nesta turma, perturba os outros e cria problemas. Distrai a turma inteira! Não aprende nada e está a um nível de escolaridade muito inferior aos outros! Devia ter apoio da educação especial, mas a professora de educação especial não me ouve!”*). Num outro caso, a professora atribui os problemas de indisciplina ao tipo de actividade desenvolvido (*“o trabalho por grupos é muito complicado e gera problemas de comportamento. A área da expressão visual é muito difícil de abordar com tantos alunos numa turma!”*) ou à situação (entrada na sala após o recreio).

Esta professora é aquela que, nas entrevistas, apresenta mais indicadores de necessidades de formação, 50% destes relacionando-se directamente com dificuldades de ordem pedagógica: organização de actividades diferenciadas, dificuldades na intervenção com o aluno integrado e dificuldades na cooperação com os pais e os professores de Educação Especial.

Por outro lado, nenhum dos incidentes relatados por esta professora envolve o aluno integrado. Como já verificáramos na entrevista, a professora deixa de se referir ao aluno integrado logo nas primeiras respostas e concentra-se em A2, aluno de etnia cigana com problemas de ajustamento à escola/classe e não apoiado pela Equipa de Educação Especial. De facto, 9 dos 11 incidentes relatados referem-se a A2.

A professora I57 relata 10 incidentes deste tipo criados por 6 alunos, com características aparentemente diferentes. Justifica alguns dos incidentes a partir das características do próprio aluno (o aluno integrado), outros a partir de acontecimentos familiares recentes que terão influenciado no comportamento actual do aluno (nascimento do irmão mais novo), e ainda outros a partir do tipo de actividade em curso (visitas de estudo, trabalho de grupo).

Analisando as atitudes desta professora perante os incidentes, é notório que os tenta resolver sempre de maneira diferente, como se estivesse a experimentar processos de disciplinação - o que pode ter correspondência com o facto de ter apenas 6 anos de serviço docente. Nos comentários que tece no final dos relatos surge, quase sempre, a tentativa de compreensão da causa do problema e de reflexão sobre a sua própria actuação, ora auto-criticando-se, ora auto-congratulando-se, ora ainda afirmando que ainda não encontrou forma de resolver determinado tipo de situação.

Na entrevista, esta professora aborda muito pouco a problemática da disciplina, aspecto para o qual não encontramos uma justificação clara, até porque vários dos incidentes são criados pelo aluno integrado.

Já a professora S56 relata incidentes referentes a problemas de relacionamento dentro dos pequenos grupos ou na turma, mas que geralmente abrangem apenas os próprios alunos. Em geral, espera que os alunos resolvam os diferendos entre eles e só intervem em última instância. Esta atitude perante os incidentes deve ser vista à luz das respostas da entrevista, onde a professora se situa explicitamente dentro das correntes pedagógicas activas, nomeadamente citando a sua integração no Movimento da Escola Moderna.

### 2.2.3. NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DECORRENTES DOS INCIDENTES SIGNIFICATIVOS

Para definir necessidades de formação contínua para a integração decorrentes dos incidentes significativos, relacionámos os traços salientes de cada incidente com as características evidenciadas pelo professor na sua resolução e realizámos julgamentos de eficácia/ineficácia sobre o modo de resolução relatado, tal como ficou descrito anteriormente.

Em termos gerais, tentámos limitar os julgamentos de eficácia à forma de resolução de incidentes que, sem prejudicar a turma, constituíssem as melhores opções para os alunos integrados<sup>113</sup>. **Considerámos eficazes as formas de resolução de incidentes em que os professores conseguem gerir actividades diferenciadas; se interessam pelas dificuldades/necessidades dos alunos e repõem a disciplina num clima de diálogo, sem perturbar o funcionamento da turma.**

Segundo este critério (*a contrario sensu*), surgem-nos 41 incidentes não eficazes, que corresponderiam a necessidades de formação contínua: 11 no tema A (gestão e organização de actividades diferenciadas), 11 no tema B (questões relativas a dificuldades do processo de ensino/aprendizagem) e 22 no tema C (aspectos relacionais e disciplinares). Assim, podemos concluir que:

- há mais incidentes nos quais os professores que não conseguem gerir as actividades diferenciadas do que aqueles em que conseguem (61%);
- há menos incidentes em que os professores não estão interessados pelas dificuldades e necessidades dos alunos do que aqueles em que manifestam interesse (39%);
- e há mais incidentes em que os professores repõem a disciplina num clima de tensão (por vezes, abrangendo a turma toda) que num clima de diálogo não perturbador para o resto do grupo (66%).

Como se pode ver no Quadro 21, as professoras que apresentam mais incidentes ineficazes por relação com os incidentes relatados, são as professoras I36 (2/2 -100%),

<sup>113</sup> De modo a que o aluno integrado não se transforme na principal preocupação do professor e o seu atendimento não implique uma menor atenção ao processo de ensino/aprendizagem dos outros alunos.

S56 (6/6 - 100%), I26 (6/8 - 75%) e I21 (8/11 - 72,72%), seguidas das professoras I37 (5/8 - 62,5%) e I57 (8/15 - 53,33%) e I25 (3/6 - 50%). Destas professoras, apenas a segunda apresentava mais de 50% de indicadores de necessidades de formação na entrevista.

Segundo o mesmo quadro, os incidentes relacionados com a gestão e organização de actividades diferenciadas na sala de aula parecem ser difíceis de resolver para todas as professoras, mas essencialmente para as mais novas.

Os incidentes relativos aos problemas de aprendizagem dos alunos são resolvidos, globalmente, de forma mais eficaz que os anteriores, em qualquer dos grupos etários e classes de anos de carreira.

Já os incidentes referentes à disciplina na sala de aula, embora sejam relatados sobretudo pelos professores mais novos e com menos anos de carreira, parecem ser difíceis de resolver (ou ineficaz mente resolvidos) também por alguns dos professores com mais anos de carreira/mais idade.

### Quadro 21

Características mais evidentes das professoras, a partir dos incidentes significativos

| Profes<br>sor<br>as | TEMA A                                   |                                              | TEMA B                                                  |                                                             | TEMA C                                   |                                                | Nº in-<br>cid. |
|---------------------|------------------------------------------|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------------|----------------|
|                     | Consegue gerir actividades diferenciadas | Não consegue gerir actividades diferenciadas | Interessa-se pelas dificuldades/necessidades dos alunos | Não se interessa pelas dificuldades/necessidades dos alunos | Repõe a disciplina sem criar perturbação | Repõe a disciplina em clima de tensão p/ turma |                |
| I25                 | 3                                        | 2                                            | -                                                       | 1                                                           | -                                        | -                                              | 6              |
| I32                 | 2                                        | 1                                            | 2                                                       | 2                                                           | 2                                        | -                                              | 9              |
| I26                 | -                                        | -                                            | 2                                                       | 5                                                           | -                                        | 1                                              | 8              |
| I37                 | -                                        | 2                                            | 3                                                       | -                                                           | -                                        | 3                                              | 8              |
| S23                 | -                                        | -                                            | 5                                                       | -                                                           | -                                        | -                                              | 5              |
| I43                 | 1                                        | -                                            | 2                                                       | -                                                           | -                                        | 2                                              | 5              |
| I21                 | -                                        | 1                                            | 1                                                       | 2                                                           | 2                                        | 5                                              | 11             |
| S56                 | -                                        | 1                                            | 1                                                       | -                                                           | -                                        | 4                                              | 6              |
| I41                 | -                                        | 1                                            | -                                                       | 1                                                           | 2                                        | -                                              | 4              |
| I57                 | 1                                        | 3                                            | 1                                                       | -                                                           | 5                                        | 5                                              | 15             |
| I36                 | -                                        | -                                            | -                                                       | -                                                           | -                                        | 2                                              | 2              |
| Σ                   | 7                                        | 11                                           | 17                                                      | 11                                                          | 11                                       | 22                                             | 79             |

Genéricamente, podemos ainda concluir que há professoras que resolvem os incidentes do mesmo tipo de maneira semelhante, enquanto outras experimentam formas de resolução diferentes, no mesmo tipo de incidentes. Entre as primeiras, temos as professoras I37, S23 e I43; entre as segundas, as professoras I21 e I57. As preocupações,

atitudes e dificuldades destas duas últimas professoras têm vindo a ser focadas ao longo deste capítulo.

Por outro lado, se a análise individual dos incidentes relatados mostra que existe uma relação entre a idade e ciclo da carreira em que se encontram e as estratégias que usam para resolver os incidentes que se lhes deparam na sala de aula, mostra também a relação entre essas estratégias e as atitudes de cada professor perante o ensino e os alunos. Aparentemente, porém, estas duas variáveis interpenetram-se, isto é, professores com mais idade e mais anos de serviço resolvem melhor os incidentes significativos se a sua percepção do ensino e dos alunos for satisfatória e gratificante, e se sentirem bem na profissão (ex. Prof. I25); em contrapartida, professores com idades semelhantes, mas com percepções profissionais gerais de insatisfação, tendem a fingir ignorar os incidentes ou a lidar com eles de forma consistentemente ineficaz (ex. Prof. I26).

Estes dados parecem relacionar-se com as fases da carreira do professor sugeridas por HUBERMAN (1989), nomeadamente no que diz respeito aos percursos divergentes que os professores tomariam depois de atingida uma fase de estabilização e de terem adquirido um estilo próprio. De facto, entre os professores com mais anos de serviço, encontramos duas posições-tipo em relação à profissão: aqueles que experimentam novos processos de ensino, mais adequados às turmas actuais, e aqueles que se limitam a trabalhar como sempre trabalharam, independentemente do facto dos episódios críticos ficarem, sistematicamente, por resolver.

Já nos professores mais novos e com menos anos de serviço, encontramos aqueles que experimentam estratégias diferenciadas à procura da melhor forma de resolução, quando têm uma perspectiva positiva e gratificante da profissão (ex. Prof. I57), e aqueles que, com a mesma idade e experiência, parecem ter desistido precocemente de encontrar modos de resolução eficazes (ex. Prof. I21). A forma de resolução dos incidentes, mostra, pois, o modo como os professores com menos anos de carreira<sup>114</sup> encaram a profissão actualmente e, até certo ponto, permite prever o seu desenvolvimento na fase da diversificação.

Assim, a partir dos incidentes significativos - sobretudo daqueles que são resolvidos de modo considerado ineficaz - inferimos necessidades de formação contínua

---

<sup>114</sup> O número de anos de experiência mais baixo é de 6 (Prof. I57)

para a integração, tal como fizemos a partir das entrevistas (e usando a mesma operacionalização da noção).

Em termos de preocupações:

- . preocupação do professor em gerir os pedidos de atenção individual sem deixar de trabalhar com o grande grupo;
- . preocupação em perceber as dificuldades individuais dos alunos;
- . preocupação com os comportamentos desviantes dos alunos (integrados ou não)

Ao nível das restrito das **dificuldades na sala de aula**:

- . dificuldade em gerir actividades diferenciadas sem criar um clima de intranquilidade no grande grupo;
- . dificuldade em resolver as dificuldades individuais de alguns alunos sem criar um clima de tensão e inquietação nos restantes alunos;
- . dificuldade em resolver situações de indisciplina sem criar um clima de perturbação e desassossego no grupo/turma.

Se estabelecessemos oposições binárias ou polaridades a partir dos incidentes significativos encontrados, usando estes não apenas como forma de compreender o pensamento do professor, tal como o fez CORTAZZI (1993; cf. cap. 3), mas também como forma de detectar necessidades de formação, obteríamos um quadro semelhante ao deste Autor, em que o pólo negativo se encontra do lado esquerdo e o positivo do lado direito:

### 1. Preocupações de ordem pessoal e profissional

|                                                                                                                         |                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| trabalhar apenas com o grande/grupo e considerar que os alunos com problemas devem estar no Ensino Especial             | trabalhar com o grande grupo e com alguns alunos/sub-grupos                                                      |
| considerar que as matérias abordadas são/ devem ser apreendidas por todos os alunos                                     | tentar compreender as dificuldades individuais dos alunos                                                        |
| considerar os problemas disciplinares uma inevitabilidade das turmas actuais e resolvê-los pontualmente, quando ocorrem | usar estratégias de prevenção da indisciplina e dar atenção especial aos problemas disciplinares, quando ocorrem |

## 2. Dificuldades na intervenção pedagógica na intervenção com alunos integrados e/ou turmas heterogéneas

|                                                                                         |                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| tentar gerir o trabalho diferenciado usando estratégias de trabalho com o grande grupo  | criar estratégias de entreaajuda nos alunos e de trabalho interpares                          |
| castigar pela tarefa escolar não realizada                                              | tentar responder aos problemas de aprendizagem de alguns alunos                               |
| castigar os comportamentos desadequados de forma não relacionada com esse comportamento | criar regras de funcionamento dentro da turma e sistemas de manutenção dessas regras          |
| fingir ignorar os comportamentos de indisciplina                                        | dialogar com os alunos sobre as regras da sala de aula e as consequências da sua transgressão |

Os incidentes significativos fazem realçar, de modo explícito, **carências de “skills” profissionais directamente relacionados com a gestão da sala de aula:**

- . gerir as actividades diferenciadas sem prejudicar os vários sub-grupos de alunos (e/ou alunos individualmente considerados) dentro da mesma turma;
- . usar estratégias de facilitação do trabalho a alunos com mais dificuldades, sem desistir de os ensinar (mandar fazer desenhos quando eles não conseguem realizar as tarefas, por exemplo);
- . usar formas de disciplinação que não apenas os castigos ou reforços negativos mais óbvios, uma vez que, nos incidentes relatados, é evidente que este tipo de estratégia não resulta, ou resulta apenas a curto prazo.

Uma segunda leitura, mais distanciada, destes resultados, permite definir as percepções deste grupo de professores sobre o processo de ensino/aprendizagem e gestão da sala de aula e a consciencialização que fazem das suas próprias necessidades de formação nesse campo.

Assim, vários relatos mostram a necessidade de, na situação concreta, mudar o que tinha sido planeado, decidindo novas tarefas que respondam mais adequadamente a necessidades dos alunos não previstas anteriormente ou que que possam levá-los a desviar a atenção dos comportamentos indisciplinados de um deles. Ao escolherem estes incidentes para relatar e no início do relato, os professores mostram que a modificação das actividades planeadas é sentida por eles como perturbadora do normal funcionamento da turma. No entanto, durante o relato e nos comentários finais ao incidente, os professores parecem aperceber-se da forma como eles contribuíram para a reformulação do

planeamento e a gestão das aulas com vista a uma maior adequação ao grupo, chegando alguns a verbalizar aquilo que aprenderam com determinado incidente.

No que respeita às preocupações com os alunos, é notório que os relatos incidem sobre determinado tipo de alunos que, por saírem da norma, são facilmente evocados pelos professores: aqueles que mostram diferenças relevantes em termos académicos, comportamentais, de personalidade, do meio sócio-cultural ou económico. Aparentemente, existe, portanto, *“um pequeno número de alunos que é determinante na consciência que o professor tem sobre a turma e que determinam, em grande parte, a paz e o estilo de trabalho da classe”* (CORTAZZI, 1993:123). Na ausência destas crianças a turma funciona de modo diferente, como explicita, por exemplo, a prof. I57 em relação ao aluno integrado ao comentar um dos incidentes que narrou.

Os alunos calmos e sossegados, que cumprem as tarefas sem levantar grandes problemas (quer por terem dificuldades, quer por mostrarem excessiva facilidade na sua realização), nunca são referidos e os professores não parecem preocupados em fornecer-lhes atenção individualizada. No entanto, como é possível verificar se analisarmos todos os incidentes relatados pela professora I57, a partir do momento em que o aluno que levanta mais problemas não comparece às aulas, outros alunos, até aí nunca referidos, começam a polarizar a atenção da professora, que parece começar a preocupar-se em responder às suas necessidades específicas. De facto, os relatos desta professora durante as duas primeiras semanas centram-se quase exclusivamente no aluno integrado e, nas duas últimas semanas, tendo o aluno faltado às aulas, surge um maior leque de alunos geradores ou polarizadores de incidentes e, conseqüentemente, a atenção da professora desvia-se para eles e para os seus problemas. A partir de certa altura, a própria professora verbaliza a tomada de consciência deste facto, a partir dos relatos de incidentes: *“Quando o A.I. não está, tenho mais tempo para dedicar aos outros e apercebo-me dos problemas que têm. Nas primeiras semanas quase só falei dele, não foi? Os problemas que ele cria não deixam espaço para eu dar atenção aos outros...”* (Prof. I57)

Os relatos de incidentes mostram ainda (por vezes de modo explícito, em muitos casos de modo implícito) a articulação entre o pessoal e o profissional na percepção que os professores têm do seu trabalho, e a imagem que fazem de si próprios. Assim, há docentes que reconhecem todo o processo de ensino e gestão da classe como da sua

inteira responsabilidade, assumindo os episódios críticos como causas ou efeitos da planificação que fizeram, do modo como abordaram determinadas matérias ou das decisões que tonaram perante situações ou comportamentos imprevistos, enquanto outros, pelo contrário, tendem a definir os episódios críticos como situações exteriores ao processo de ensino e gestão da classe, limitando-se o professor a gerir esses incidentes, na altura, o melhor possível.

Neste último caso, os incidentes não são assumidos como situações que decorrem da actuação do professor ou das estratégias de ensino, mas como situações imputáveis a determinados alunos que têm reacções incompreensíveis e imprevisíveis, reacções que são percebidas como forças adversas ao trabalho docente e ao decorrer normal da aula. Nos comentários finais sobre cada incidente, estes professores tendem a repetir que determinados alunos deviam estar em turmas diferentes, constituídas especificamente para eles, ou em instituições de Educação Especial, no caso dos alunos com NEE, mostrando claramente a sua não concordância com a integração destes alunos na turma: *“Ele devia ter mais tempo de apoio da educação especial ou mesmo ir para uma instituição onde os professores fossem especializados neste tipo de problemas!”* (Prof. I26, em relação ao aluno integrado) ou *“Este aluno devia ter apoio da educação especial. É um aluno com muitos problemas. Não compreendo porque é que não o consideram com necessidades educativas especiais!”* (Prof. I21, em relação ao aluno cigano).

Para estes professores, a heterogeneidade actual das turmas não é um dado, mas uma excepção, e o ensino que não possa ser orientado de forma global para o grupo/turma não parece ser percebido como fazendo parte do trabalho do professor.

Assim, em termos gerais, os resultados dos incidentes indicam-nos como principais **necessidades de formação contínua para a integração de alunos com NEE e para a intervenção pedagógica em turmas heterogéneas:**

- a aceitação dos alunos com NEE e dos alunos com qualquer tipo de diferença em relação às características gerais comuns a determinado grupo etário/ano de escolaridade;
- a aceitação das novas condições do ensino, nomeadamente a heterogeneidade das turmas actuais e a necessidade de ensinar os alunos de forma diferenciada;
- o reconhecimento dos estilos de aprendizagem diferentes e o conhecimento individual dos alunos;

- o conhecimento de estratégias para trabalhar com alunos integrados e/ou diferentes do aluno/padrão;
- o conhecimento de processos de gestão de actividades diferenciadas na sala de aula;
- o conhecimento de processos de gestão equilibrada do tempo;
- o conhecimento de estratégias de prevenção da disciplina.

### 2.3. COMPARAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS E OS RESULTADOS DOS INCIDENTES SIGNIFICATIVOS

A comparação entre as necessidades de formação contínua para a integração decorrentes das entrevistas e aquelas que decorrem dos incidentes significativos permite-nos, por um lado, completar os resultados obtidos através de cada uma das técnicas e, por outro, apreender o tipo de necessidades que cada uma delas parece mais indicado para detectar.

O primeiro indicador considerado para a definição das necessidades de formação, no âmbito deste trabalho, foi o das **preocupações dos professores face às disposições legais quanto à integração de alunos integrados**. Os relatos de incidentes confirmam as atitudes/reacções pessoais que surgiam nas entrevistas: as atitudes de rejeição (baseadas no desconhecimento profissional, na falta de vocação ou numa reacção pessoal face à deficiência), as atitudes de inquietação (baseadas em preocupações profissionais ou em sentimentos pessoais) e ainda as atitudes de aceitação dos alunos com NEE (baseadas no gosto pessoal e em valores educativos). Parece-nos, no entanto, que a análise dos incidentes demonstra que essa necessidade de formação para a aceitação de alunos com NEE deve ser alargada à aceitação de todos os alunos com diferenças em relação ao “aluno-tipo”, uma vez que nos surgem reacções/atitudes de não aceitação (algumas muito vincadas) perante alunos de culturas e meios sócio-culturais diferentes e/ou com modos de aprendizagem, comportamentos sociais e representações da escola que não correspondem aos padrões dos professores (ou ao tipo de alunos que foram formados para ensinar).

Ainda no que diz respeito a preocupações, surgem, no entanto, incidentes que mostram que a aceitação dos alunos deficientes/diferentes pelo grupo/turma não é tão generalizada como os professores a percebem e expressam nas entrevistas.

De facto, nas entrevistas, a maior parte dos professores considerava a aceitação dos alunos com NEE como uma característica geral das turmas (80% dos indicadores). Os episódios críticos descritos mostram que essa concepção é muito superficial, uma vez que existem diversos incidentes que demonstram não aceitação dos alunos com N.E.E. (deficientes, com dificuldades de aprendizagem e com perturbações emocionais/problemas de comportamento) e surgem-nos ainda incidentes que mostram a não aceitação de alunos

diferentes (de raça negra, de etnia cigana, de extractos sociais muito pobres). No fundo, a afirmação “*as crianças aceitam facilmente a diferença*”, que surge frequentemente nas entrevistas, parece corresponder a uma “ideia feita” muito divulgada entre os adultos, mas não baseada em factos concretos.

Pelo contrário, a análise dos incidentes sugere que a sensibilização do grupo/turma para a aceitação das diferenças, o modo de lidar com essas situações e as estratégias a desenvolver para que não surjam conflitos entre alunos baseados nessa não aceitação devem ser, também, objecto de formação contínua de professores.

A integração como fonte de insatisfação pessoal e profissional (que os professores atribuíam à falta de condições e de formação para a integração e à ausência de resultados académicos dos alunos integrados), é confirmada pelo facto de apenas 44% dos incidentes serem resolvidos de modo considerado eficaz. Como vimos, no entanto, apenas um pequeno número destes incidentes se refere a alunos integrados.

O segundo indicador considerado para a detecção de necessidades de formação contínua referia-se às **dificuldades encontradas na prática pedagógica**.

Enquanto as entrevistas referem dificuldades de ordem pedagógica e de ordem institucional, os incidentes, pelas suas características, referem apenas dificuldades de ordem pedagógica. De facto, a técnica dos incidentes parece especialmente adequada para captar este tipo de necessidades de formação, permitindo clarificar e precisar aspectos apenas abordados nas entrevistas.

Assim, no que respeita aos factores dificultadores de ordem pedagógica, os incidentes confirmam todos aqueles que as entrevistas apontavam: problemas de gestão e organização do grupo/turma (ao nível da planificação para grupos heterogéneos, organização de actividades diferenciadas, gestão do tempo de forma equitativa, etc), dificuldades na relação pedagógica (baseadas nas características das NEE e em problemas de disciplina) e dificuldades na intervenção pedagógica com alunos integrados (adaptação de conteúdos, estratégias e actividades). No entanto, se tivermos em conta a classificação dos modos de resolução dos incidentes em eficaz/ineficaz, a ordem pela qual as dificuldades (e, conseqüentemente, as eventuais necessidades de formação) surgem, não é exactamente a mesma, como se pode ver no quadro seguinte.

**Quadro 22**

Dificuldades de ordem pedagógica mais relevantes nas entrevistas e nos incidentes significativos

| Ordena-<br>ção por % | Entrevistas                                                     | Incidentes Significativos                                                                    |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1º                   | Dificuldades na gestão e organização do grupo/turma             | Ineficácia na resolução de problemas disciplinares e relacionais                             |
| 2º                   | Dificuldades na intervenção pedagógica junto do aluno integrado | Ineficácia na resolução de incidentes relacionados com a gestão e organização do grupo/turma |
| 3º                   | Problemas relacionais e disciplinares                           | Ineficácia na resolução de incidentes relativos a problemas de aprendizagem                  |

No que diz respeito às dificuldades específicas da intervenção pedagógica, é de sublinhar que, enquanto nas entrevistas os professores se referiam apenas àquelas que se relacionavam com os alunos integrados (o que pode decorrer do guião da entrevista), os incidentes significativos mostram que a maior parte dos problemas ocorre com alunos não diagnosticados como apresentando N.E.E.

Por outro lado, enquanto as entrevistas tendiam a referir causas extrínsecas para as dificuldades na intervenção pedagógica (muitas delas directamente relacionadas com falta de formação específica sobre conteúdos e estratégias de ensino), os relatos de incidentes mostram que essas dificuldades se baseiam, em grande parte, nas atitudes das professoras perante as dificuldades dos alunos: deixar os alunos com mais dificuldades não realizarem quaisquer tarefas escolares ou punir os alunos quando apresentam dificuldades na realização dessas tarefas, por exemplo, são atitudes que dão origem ao prolongamento e alargamento a toda a turma de episódios críticos relacionados com dificuldades no processo de aprendizagem e ensino. Neste sentido, também aqui os incidentes permitem especificar mais detalhadamente os indicadores genéricos surgidos nas entrevistas.

Já no que diz respeito às dificuldades devidas a problemas disciplinares, é notória a diferença entre a subvalorização que os professores fazem delas nas entrevistas e a importância que assumem nos relatos de incidentes. Estes permitem, ainda, especificar os comportamentos das professoras que conduzem ao atenuamento dos problemas de indisciplina ou à sua agudização. De facto, quando a professora finge ignorar os comportamentos desviantes dos alunos, ou quando repõe a disciplina com castigos e/ou humilhações referidos em voz alta e tomando os outros alunos como público passivo, tende a gerar um clima de tensão e perturbação que, em vez de concorrer para o

encerramento do incidente, o prolonga no tempo e dá origem, por vezes, a comportamentos desviantes de outros alunos, inicialmente não envolvidos; quando a professora opta por esperar, para ver se o grupo consegue resolver sozinho os problemas relacionais e só intervêm em último caso, esses problemas, nos casos relatados, tendem a atingir proporções cada vez maiores - o que, aparentemente, depende da ausência de hábitos de autonomia e/ou do grau de dificuldade de resolução da questão que provocou o comportamento desviante.

A subvalorização que os professores apresentavam nas entrevistas em relação aos problemas de disciplina, por comparação com a incidência que revelam nos episódios críticos relatados, surge de modo ainda mais relevante no que diz respeito às dificuldades devidas a problemas de relacionamento entre alunos. Estes, que nas entrevistas apresentavam um valor insignificante (1 indicador em 3088)<sup>115</sup>, surgem aqui como causa de aproximadamente metade dos episódios de indisciplina. Vimos já, quando nos referimos às preocupações dos professores expressas nas entrevistas, que estes tendem a fazer uma representação muito positiva da relação entre alunos, nomeadamente entre alunos sem problemas e alunos integrados, mas que essa representação não é confirmada pelos relatos dos incidentes. No caso específico dos aspectos relacionais e disciplinares, parece-nos que a discrepância entre os discursos se deve ao facto de, nas entrevistas, as professoras tenderem a valorizar os problemas de disciplina que se relacionam directamente com elas (aqueles que põe em causa a sua autoridade e actuação pedagógica), não assumindo como da sua responsabilidade os problemas relacionais que ocorrem entre os alunos. Já nos relatos dos incidentes, esses problemas relacionais não podem ser desvalorizados, uma vez que criam perturbação na aula e interferem directamente com as tarefas escolares.

Quanto às dificuldades de planificação para grupos heterogéneos, gestão de actividades diferenciadas e gestão do tempo de forma equitativa referidas com grande peso nas entrevistas, todas elas são confirmadas nos relatos dos incidentes significativos. Estes permitem, além disso, especificar estas dificuldades em termos comportamentais, uma vez que os episódios críticos ocorrem quando a professora dá primazia ao grupo e

---

<sup>115</sup> Indicador esse que faz parte da entrevista de uma professora que realizou diários e não pertence, por isso, ao grupo que relatou incidentes significativos.

não controla o aluno que requer atenção individual ou, pelo contrário, quando a professora dá primazia ao aluno que requer atenção individual e não controla o resto do grupo. Tal constatação permite definir com mais exactidão os “skills” de gestão da sala de aula onde a formação continua deverá incidir.

No que diz respeito aos factores de ordem pedagógica facilitadores da integração, a relação pedagógica é o aspecto que surge de modo mais discrepante nas entrevistas e nos relatos de incidentes. Assim, nas primeiras, os professores limitam-se a apontar a sua relevância e a necessidade de criação de estratégias específicas para o seu bom funcionamento, não especificando quais. Já nos incidentes, a reposição da disciplina através de um clima de diálogo, surge como factor determinante para a eficácia na resolução de episódios desse tipo, sendo possível determinar atitudes específicas dos professores que contribuem para a criação desse clima. Os comportamentos do professor que se revelam mais eficazes perante os episódios de indisciplina, no âmbito deste estudo, relacionam-se com uma reposição rápida da disciplina, travando o comportamento desviante através de um esforço para renovar/reforçar o interesse dos alunos pela actividade em curso ou, no caso do comportamento assumir proporções que afectem toda a turma, fazendo uma pausa para relembrar as regras de funcionamento e gerando o diálogo sobre essas regras.

Outro factor citado como facilitador pedagógico nas entrevistas e confirmado pelos relatos de incidentes significativos é a participação activa do grupo/turma no processo de integração de alunos com NEE. Embora seja um sub-grupo muito restrito de professores que dá relevo a este aspecto nas entrevistas e utiliza eficazmente esta estratégia na resolução de episódios críticos, através da criação de situações de ajuda inter-pares, esta estratégia surge, a partir dos relatos de incidentes, como a mais eficaz quer no que diz respeito à gestão de actividades diferenciadas e distribuição equitativa de tempo pelos alunos individualmente considerados, quer como forma de prevenção de eventuais problemas de indisciplina decorrentes de situações de inactividade dos alunos, enquanto esperam que a professora lhes possa dar atenção.

O conhecimento dos alunos como factor facilitador da integração, amplamente referido nas entrevistas, surge também nos relatos de incidentes, especificado nas atitudes dos professores perante as dificuldades dos alunos, favorecendo um maior empenhamento

do professor na resolução das dificuldades escolares dos alunos e permitindo um apoio individual eficaz e rápido, que não perturba o resto do grupo.

Em síntese, no que diz respeito às dificuldades de ordem pedagógica, podemos concluir que:

a) os professores relatam mais incidentes referentes a questões relacionais e de disciplina do que as respostas à entrevista deixariam prever. De facto, nos relatos de incidentes, a indisciplina surge como a principal dificuldade de ordem pedagógica dos professores. As atitudes dos professores perante as reacções de indisciplina dos alunos, como vimos, visam a reposição da disciplina mas, em grande parte dos casos, ocorrem num clima de tensão e perturbação que afecta a turma toda.

Esta constatação pode relacionar-se com o facto de, nos relatos, os professores tenderem a evocar as situações que, na sala de aula e em termos concretos, mais os afectam e os põem em causa, enquanto nas entrevistas as afirmações são de carácter mais genérico e distanciado do real.

Por outro lado, alguns Autores (LAWRENCE et al., 1985, cit. in: ESTRELA, 1994) afirmam que existe, nos professores, uma tendência a ocultar ou negar os problemas disciplinares, uma vez que estes, para além de provocarem uma sensação de fracasso profissional, provocam ainda uma sensação de frustração pessoal (como *“adulto que se vê ultrapassado por um grupo de crianças”*, ESTRELA, 1994:98). Este sentimento de fracasso reflecte-se na auto-imagem do professor e explica, segundo LAWRENCE a *“conspiração do silêncio”* sobre os problemas disciplinares.

Assim, se, nas entrevistas, os professores se mostravam insatisfeitos sobretudo pela falta de rendimento escolar dos alunos, os incidentes parecem apontar os problemas de disciplina como outra possível fonte de insatisfação profissional. De facto, a indisciplina aparece citada em alguns estudos como um dos factores de insatisfação e “stress” dos professores (NEEDLE, 1980; BLASE, 1982; BRENER et al, 1985, cit. in: ESTRELA, 1994) e, noutros, como factor determinante dessa insatisfação (WOODHOUSE et al, 1985; GORELL et al, 1985, BLASE, 1986, cit. in: ESTRELA, 1994). Segundo estes Autores, a indisciplina na aula e na escola *“interfere altamente no processo pedagógico, pois, para além de afectar a aprendizagem do aluno, tira tempo útil ao professor,*

*compromete a sua “performance” e obriga-o a desempenhar papeis que ele não gostaria de desempenhar”* (ESTRELA, 1994:98).

Tendo em consideração a quantidade de incidentes disciplinares relatados, podemos inferir que esta é uma das principais preocupações dos professores deste estudo e uma das fontes de insatisfação profissional.

b) Os professores relatam menos incidentes referentes a questões de organização e gestão de turmas diferenciadas do que as respostas à entrevista fariam prever. Nas entrevistas, mais distantes do real, a conceptualização/representação desta problemática parece mais grave aos professores do que na realidade concreta das turmas, em que vão resolvendo as situações à medida que vão surgindo. A preocupação com a gestão e organização de turmas heterogéneas parece, por isso, ser uma preocupação de base do professor, subjacente ao modo como planeia e gere as suas aulas, mas não dar origem a muitos incidentes - ou, se dão, as professoras não os evocam/relatam espontaneamente.

As atitudes dos professores em relação a este tipo de situações, porém, mostram que, em grande parte dos casos, os incidentes são resolvidos de forma absolutamente pontual (ora dando mais atenção à turma, ora dando mais atenção ao grupo). De facto, o que nos surge é um conflito entre actividades diferenciadas realizadas por diferentes alunos dentro da sala de aula, e a dificuldade do professor em conciliar estas actividades e distribuir a sua atenção de forma equilibrada e não perturbadora para os alunos.

Este conflito parece ter por base o facto dos professores tentarem resolver o problema das diferenças entre os alunos apenas a partir da individualização dos trabalhos escritos que lhes pedem. Os processos de diferenciação no ensino não passam apenas (ou essencialmente) pela diferenciação nos trabalhos escolares (fichas individuais, por exemplo), mas sobretudo por uma atenção individualizada aos percursos de aprendizagem e aos processos de comunicação prof./aluno, bem como ao uso de materiais de ensino diversificados, mantendo o aluno, no entanto, na situação de grupo (SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993; NIZA, 1996). A simples individualização do trabalho através de fichas formativas diferentes não é suficiente para corresponder às necessidades individuais dos alunos com problemas, não contribui para a sua integração no grupo e cria (como se vê pelos dados apresentados neste estudo) problemas difíceis de solucionar na supervisão das actividades. Por outro lado, o desenvolvimento de estratégias de cooperação entre

alunos e ensino inter-pares (referido por algumas professoras) são formas eficazes de responder às necessidades individuais sem que haja necessidade de uma constante interferência e dispersão do professor, contribuindo ainda para a coesão do grupo (SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993; ARENDS, 1996).

c) Os incidentes revelam uma atitude empenhamento na resolução dos problemas de aprendizagem dos alunos que não era revelada nas entrevistas. As representações negativas o processo escolar dos alunos com NEE, contidas nas entrevistas, não são desmentidas pelos incidentes, mas estes demonstram o interesse e empenhamento da maior parte dos professores em ajudar os alunos a superar as dificuldades escolares, o que não era claro nos dados anteriores. Assim, enquanto a expressão dessa representação negativa, nas entrevistas, parecia indicar desmotivação e desânimo por parte dos professores, os relatos de incidentes significativos mostram, pelo contrário, o interesse e o empenhamento destes na procura das respostas mais adequadas às possibilidades e características dos alunos.

Parece-nos que a conceptualização genérica do problema, nas entrevistas, dá lugar a posições derrotistas ou “lugares-comuns” sobre o funcionamento da actual geração de alunos (pouco interesse pelas aulas, fraca motivação, etc) ou expectativas marcadamente negativas sobre o potencial académico de alguns alunos em particular. Tal não impede, na maior parte dos episódios críticos analisados, que os professores se empenhem na tentativa de ajudar esses alunos a ultrapassar as dificuldades. De facto, apesar da enorme variedade de funções que, actualmente, são atribuídas ao professor do 1º C.E.B, este dá especial relevo ao ensino das competências académicas básicas e o seu sentimento de realização profissional passa, em grande parte, pela obtenção de bons resultados escolares pelos alunos com quem trabalha (GERSTEN, WALKER e DARCH, 1988).

Esta preocupação com os problemas que os alunos manifestam no processo de aprendizagem não diz apenas respeito aos alunos com NEE, mas a todos os alunos. De facto, se tivermos em consideração que, nas entrevistas, a intervenção directa junto de alunos com NEE apresentava 45 indicadores como dificultador, e nenhum como facilitador e compararmos esse resultado com o facto de apenas 14 dos 79 incidentes se referirem a alunos integrados, temos que concluir que: ou as professoras têm da integração uma imagem muito mais negativa do que aquilo que de facto se passa nas suas

turmas; ou - o que nos parece mais provável - tomaram o termo “alunos com necessidades educativas especiais integrados” numa perspectiva bem mais ampla que aquela que lhe é dada pela literatura, abrangendo todos os alunos com algum tipo de problema...

d) O nível de especificação obtido através do tratamento das entrevistas e do tratamento dos incidentes significativos não é o mesmo. De facto, enquanto as entrevistas apontavam sobretudo questões gerais relativas a conteúdos e métodos, estes últimos clarificam e pormenorizam atitudes e comportamentos que, no que respeita aos factores dificultadores, levam a uma mais precisa definição das necessidades de formação e, no que respeita a factores facilitadores, a uma informação mais detalhada dos “skills” a desenvolver para suprir as dificuldades anteriores. Tomando como exemplo duas das categorias analisadas, o quadro seguinte mostra como os resultados dos incidentes significativos se integram nos resultados das entrevistas, concretizando-os em termos comportamentais:

Quadro 23 - Exemplo de articulação entre os dados das entrevistas e os dados dos incidentes significat.

| Entrevista                                                | Entrevista                                 | Entrev./Inc.Sign.                                     | Incidentes Signif.                                                              | Incidentes Signif.                                                                       |
|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| Factores de ordem pedagógica dificultadores da integração | Dificuldades na relação pedagógica         | Devido à indisciplina                                 | Posição não interventiva do professor                                           | Ignora os comportamentos de indisciplina                                                 |
|                                                           |                                            |                                                       |                                                                                 | Espera que o grupo resolva sozinho os problemas relacionais e só intervem em último caso |
|                                                           |                                            |                                                       | Posição interventiva do professor                                               | Repõe a disciplina num clima de tensão                                                   |
|                                                           | Dificuldades na intervenção junto do aluno | Devido à necessidade de definir actividades adequadas | Indiferença às dificuldades dos alunos                                          | Repõe a disciplina gerando um clima de diálogo                                           |
|                                                           |                                            |                                                       |                                                                                 | Deixa que os alunos com mais dificuldade não realizem as actividades propostas           |
|                                                           |                                            |                                                       | Apoio às dificuldades dos alunos                                                | Humilha e pune os alunos quando apresentam dificuldades na realização do trabalho        |
|                                                           |                                            |                                                       | Empenha-se na resolução das dificuldades e problemas de aprendizagem dos alunos |                                                                                          |

O terceiro indicador das necessidades de formação dizia respeito às **dificuldades de cooperação** com outros agentes educativos, nomeadamente pais e professores de educação especial. Não nos surgem quaisquer incidentes ocorridos com adultos - o que pode estar relacionado com a “check-list” apresentada aos professores para evocação e relato dos incidentes, a qual se debruçava essencialmente sobre a sala de aula. Alguns professores comentam, no final do relato dos incidentes significativos, que gostariam de falar sobre aquele episódio com um psicólogo ou com o professor de educação especial. Outros afirmam que contaram o incidente aos colegas e, eventualmente, incluem o comentário que estes fizeram. Os pais apenas são referidos quando a forma de punição dos alunos passa pela comunicação escrita do episódio crítico, a enviar ao encarregado de educação.

O quarto indicador de necessidades de formação contínua dizia respeito à **carência de competências específicas necessárias ao trabalho com alunos integrados**. Também aqui os resultados dos incidentes confirmam as carências percebidas pelos professores e expressas nas entrevistas: necessidade de saber individualizar o ensino, diversificar estratégias e actividades e dar atenção ao aluno com NEE sem perturbar o trabalho do resto da turma. No entanto, os resultados dos incidentes contribuem para o alargamento do leque das carências de “skills” específicos detectados nas entrevistas, nomeadamente porque mostram que estas dificuldades não dizem respeito apenas aos alunos com NEE, mas a todos os alunos com alguns problemas de aprendizagem ou algum tipo de diferença (étnica, sócio-cultural, etc).

Os outros indicadores de necessidades de formação considerados neste trabalho diziam respeito às **expectativas face à formação para a integração e às preferências/desejos expressos em relação a temáticas relativas à integração**.

No que diz respeito às necessidades expressas de formação contidas nas entrevistas, os incidentes confirmam muitos dos objectivos requeridos para novas acções de formação e muitas das opções temáticas que os professores fazem, quer de ordem geral, quer relativas à integração. No entanto, enquanto no que diz respeito à necessidade de conhecer processos específicos de intervenção com alunos em dificuldades, a análise dos incidentes se limita a confirmar este pedido expresso pelos professores, já no que diz respeito às necessidades de formação sobre relação pedagógica e disciplinação e

estratégias de organização e gestão de grupos heterogêneos, esta análise permite ampliar, precisar e perceber o especial relevo que será preciso dar a estas temáticas, em termos de formação - o que não surgia de forma muito enfática nas entrevistas.

Assim, os resultados da análise dos incidentes significativos confirmam genericamente os resultados das entrevistas, reforçando e precisando as atitudes e representações dos professores quanto à integração de alunos diferentes e percepção das suas funções profissionais e explicitando as necessidades de formação em termos de "skills" pedagógicos específicos, além de permitirem a detecção de aspectos que, nas entrevistas, passavam quase despercebidos ou não existiam (ex: a fraca incidência de referências a problemas disciplinares). Permitem ainda contradizer representações baseadas em esteriótipos e "lugares-comuns" expressas nas entrevistas (ex: a representação sobre as relações entre os alunos). Por outro lado, os resultados das entrevistas fornecem um quadro de referências mais abrangente em relação às percepções e representações dos professores sobre a problemática em análise.

Tendo em conta os resultados apresentados nos capítulos anteriores, conclui-se que as **necessidades de formação** detectadas a partir de entrevistas aos professores correspondem essencialmente à noção de necessidade como mudança desejada pelos próprios intervenientes, captando as suas percepções e representações sobre o real. Integram-se, portanto, no conceito de necessidades percebidas, referido por BRADSHAW (1972) e na perspectiva democrática de necessidade apontada por STUFFLEBEAM et al. (1985), correspondendo ainda ao conceito de necessidade como desejo ou preferência<sup>116</sup> a que se refere SUAREZ (1985).

As necessidades formativas decorrentes dos incidentes significativos podem também integrar-se também no conceito de necessidades percebidas, uma vez que a opção pelo relato de determinados incidentes e não de outros e a forma de os relatar (pormenores que são realçados, aspectos que são abordados de modo fugaz, etc.) sugerem percepções e representações dos professores sobre o processo de ensino/aprendizagem, sobre os alunos, sobre o papel do professor e sobre eles próprios enquanto pessoas e professores.

---

<sup>116</sup> Desejo ou preferência expressos ou inferidos do discurso dos sujeitos.

A centração em situações concretas e nos alunos, porém, parece levar a que os professores abandonem muito do “discurso feito” que apresentam em alguns passos das suas entrevistas e revelem o seu pensamento de uma forma que, apesar de indirecta, tem maiores características de espontaneidade e revela novos indicadores sobre o pensamento do professor e a sua actuação prática em situações críticas. Neste sentido, aproximam-se mais do conceito de necessidade como discrepância, não em termos ideais ou normativos, como KAUFMAN (1973) inicialmente a definiu, mas numa das cinco perspectivas apontadas por ROTH (1977, cit.in GUBA e LINCOLN, 1985): a de necessidade como discrepância percebida em relação a um estado desejado. O estado desejado é referido, pela maior parte dos professores, como um funcionamento tranquilo e eficaz da classe, que permita a realização das tarefas escolares. Neste sentido, trata-se de propôr aos professores que reflectam sobre a sua situação actual perante o acto de ensino (a partir de um episódio crítico) dando-lhe hipótese de comparar a essa situação com aquela que consideraria ideal ou, pelo menos, mais eficaz (MESA et al. 1990).

Assim, parece-nos possível concluir que:

- . as entrevistas captam essencialmente necessidades percebidas pelos sujeitos a partir dos aspectos que consideram mais significativos da sua experiência anterior e tendo como referência o quadro geral dos seus valores, crenças e percepções sobre o ensino - o que nos conduz à definição necessidade como preferência (explícita ou implícita) do professor;
- . a recolha de incidentes capta sobretudo necessidades percebidas pelos sujeitos a partir da descrição e análise dos seus comportamentos face a episódios pontuais e concretos, tendo como referência uma forma de resolução da situação que não perturbe o decorrer das actividades lectivas e permita a produção efectiva de trabalho escolar - o que sugere a definição de necessidade como discrepância percebida pelo professor perante determinada situação problemática, sobre a qual tem certas expectativas de solução.

Baseadas nas percepções e representações dos sujeitos sobre as suas atitudes e as dos outros e sobre as dificuldades e problemas da prática educativa, as necessidades de formação detectadas neste trabalho são colhidas, na sua maior parte, de forma implícita. De facto, a expressão directa de preferências relativas à formação contínua não é muito relevante nem nos resultados das entrevistas (3,57% dos indicadores de necessidades formativas para a integração), nem nos resultados dos incidentes significativos. Esta

constatação reforça a ideia, desenvolvida por alguns Autores, da dificuldade de consciencialização e verbalização directa das verdadeiras necessidades de formação (d'HAINAUT, 1979; WRAY, 1989) e a necessidade de integrar a sua detecção num processo formativo ou, no mínimo, reflexivo (CHARLOT, 1976; CHEVROLET e GAUTUN, 1983; MESA et al, 1990).

Porque implica a verbalização distanciada de uma situação concreta, a recolha dos incidentes significativos pode levar à reflexão sobre essa situação e ao questionamento das decisões e actuações que nela ocorreram. Nesta medida, pode contribuir para a tomada de consciência sobre a imprescindibilidade de mudança e, conseqüentemente, para a consciencialização das necessidades de formação - o que nos levará a encarar o relato de incidentes como parte de um processo formativo.

Se nos limitarmos ao conceito de **necessidades específicas de formação contínua de professores**, concluiremos, pela análise dos dados, que as entrevistas captam essencialmente preocupações (40,7% do total de indicadores), enquanto os relatos de incidentes significativos recolhem sobretudo dificuldades na prática pedagógica e carências de "skills" de ensino, nomeadamente os que se referem a atitudes e comportamentos dos professores face aos alunos (como indivíduos e como "aprendizes") e face ao processo de ensino/aprendizagem; e as que se referem a processos de ensino, organização da classe e disciplinação adequados à realidade actual e concreta das turmas/alunos.

Neste sentido, o tipo de necessidades que emerge dos incidentes aproxima-se do conceito de necessidade como "*constructo interpretativo do real (...) relativo a expectativas criadas num contexto determinado*" (NIXON, 1989:150), implicando a ausência de requisitos considerados necessários para um estado final desejado (EASEN e WILSON, 1990). O tipo de necessidades decorrente das entrevistas refere-se maioritariamente a preocupações dos professores sobre a sua prática e a desejos de um melhor desenvolvimento profissional (MESA et al, 1990).

O tipo de necessidades que mais significativamente é captado, neste estudo, através de cada uma das técnicas, pode ser resumido do seguinte modo:

### Quadro 24

Tipo de necessidades captadas de modo mais relevante pelas duas técnicas utilizadas

| Técnicas usadas:                 | Em relação ao conceito geral de necessidade em educação:                                                                     | Em relação ao conceito específico de necessidade de formação contínua:                              |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Entrevistas</b>               | Preferências/desejos explícitos ou implícitos dos sujeitos face a um dado quadro de referência                               | Preocupações (com o desenvolvimento profissional e as situações educativas)                         |
| <b>Incidentes Significativos</b> | Discrepâncias percebidas pelos sujeitos perante determinada situação concreta, sobre a qual têm certa expectativa de solução | Problemas (dificuldades na prática pedagógica)<br><br>Carências (de “skills” de ensino específicos) |

Dos resultados obtidos neste trabalho, é possível, ainda, verificar que a confrontação entre as necessidades de formação obtidas através das entrevistas e as necessidades de formação obtidas a partir da recolha de relatos de incidentes significativos pode contribuir para a elaboração de um quadro mais preciso e claro sobre essas necessidades. De facto, os resultados dos incidentes significativos e os das entrevistas mostram que ambas as técnicas permitem a recolha de preocupações, dificuldades na prática quotidiana, carências de novos “skills” e expectativas relativas à formação contínua, do ponto de vista dos próprios intervenientes. No entanto, se procedermos à comparação entre eles, constatamos que os primeiros são menos abrangentes que os segundos mas, por outro lado, especificam com detalhe muitas das questões que, nas entrevistas, apenas são referidas de modo genérico.

Para além das questões gerais já sugeridas, a comparação intra-individual das necessidades de formação decorrentes do discurso de cada professora, na entrevista, com as necessidades de formação decorrentes dos incidentes significativos leva a concluir que, das professoras que relatam mais incidentes significativos ineficazes, apenas uma (I21) apresentava, na entrevista, um número de indicadores de necessidades de formação superior a 50%. Tal facto parece indicar que a técnica dos incidentes significativos permite detectar necessidades de formação que assumem particular relevância na prática quotidiana, mas não são percebidas (ou valorizadas) pelas professoras quando abordam as dificuldades da acção pedagógica de modo genérico e distanciado.

No entanto, as conclusões que extraímos dos incidentes narrados seriam bem menos credíveis se não tivéssemos presentes as perspectivas explicitadas pelos professores nas entrevistas. De facto, as entrevistas fornecem-nos as concepções dos professores sobre o processo de ensino/aprendizagem, os alunos e a sua posição perante a profissão de forma mais extensa e aprofundada, mais elaborada e consciente.

Neste sentido, e no que diz respeito à detecção de necessidades de formação, estas duas técnicas fornecem informação complementar, contribuindo a confrontação dos dados obtidos através de cada uma delas para construir um quadro mais completo sobre a matéria em análise.

**III**  
**CONCLUSÕES**

## CONCLUSÕES

Nesta última parte, procuraremos sintetizar os principais resultados obtidos e relacioná-los com os objectivos gerais e as questões levantadas no início deste trabalho.

Temos consciência que estes resultados, para além das limitações decorrentes de estudos não generalizáveis, têm ainda as limitações inerentes ao facto de partirem de operacionalizações de conceitos muito discutíveis e pouco consensuais - como o *de necessidades de formação de professores*, ou mesmo de *alunos com necessidades educativas especiais*.

Da opção por um determinado tipo de operacionalização de cada um destes dois conceitos resultou a selecção dos indicadores que escolhemos como significativos das necessidades de formação contínua de professores para a integração de alunos com NEE - o que significa que, se os dois conceitos tivessem sido operacionalizados de outro modo, as necessidades de formação contínua para a integração desta mesma população apresentariam algumas diferenças.

Por outro lado, a metodologia seguida para a leitura dos incidentes significativos como necessidades de formação contínua constituiu um processo de experimentação - que nos pareceu adequado, na circunstância, mas que, provavelmente, poderia ter sido realizado de outro modo, uma vez que não tínhamos referentes teóricos sobre esse domínio. Assim, limitámo-nos a seguir a metodologia de tratamento de incidentes críticos desenvolvida por ESTRELA e ESTRELA (1978) e a adaptá-la, depois, à operacionalização do conceito de necessidades de formação contínua pela qual tínhamos optado.

Começámos por procurar conhecer que tipo de preocupações a integração, enquanto inovação legalmente instituída, levanta aos professores, e a sua eventual relação com as fases do Modelo de Preocupações face à Inovação referido na primeira parte deste trabalho.

Em termos gerais, é possível concluir, dos resultados das entrevistas, que os professores abrangidos por este estudo apresentam, em relação à integração de alunos com NEE, uma concordância com muitas reservas, sobretudo de ordem estrutural (falta de condições) e profissional (falta de preparação). Como vimos, a maior parte dos estudos

efectuados neste âmbito revelam ser estes mesmos factores as principais fontes de preocupação dos professores face ao processo de integração. A falta de condições institucionais é citada em vários estudos (GANS, 1987; VIEIRA, 1995) e a falta de formação sobre N.E.E. é considerada como uma das causas da resistência à aceitação de alunos integrados (ALEXANDER e STRAIN, 1978; REYNOLD et al, 1982; SEMMEL et al., 1991, cits in: VIEIRA, 1995a).

A maior parte dos professores entrevistados preocupa-se com a integração, as suas características gerais e os seus efeitos, bem como com as exigências que esta lhes coloca e a sua capacidade para as resolver, o que corresponderá às primeiras fases do modelo de preocupações face às inovações (HALL e LOUCKS, 1978). Apenas em alguns professores, com mais anos de experiência de integração, há indícios de clara adesão à integração.

Enquanto inovação, a integração é, portanto, percebida como fonte de insatisfação pessoal e profissional pela maior parte dos professores deste estudo, dando origem a sentimentos de ansiedade, frustração, insegurança, culpabilização. Segundo as entrevistas, a integração implica um grande acréscimo de trabalho e de dificuldades para o professor.

Procurámos ainda conhecer as atitudes e reacções dos docentes face à integração de alunos com NEE; as principais dificuldades na prática pedagógica; as competências que consideram necessárias para as ultrapassar; em que medida a cooperação com outros agentes educativos é percebida como uma dificuldade; e o que esperam os professores da formação contínua nesta área. Recolhemos esta informação quer através das entrevistas, quer através dos incidentes significativos<sup>117</sup>.

Nas entrevistas, as atitudes destes professores face à integração são ambíguas: por um lado, tendem a considerar que a integração é um direito dos alunos com N.E.E, contribuindo para o desenvolvimento e inserção social destas crianças; por outro, consideram que a integração tem desvantagens para os restantes alunos. Esta ambiguidade aparece descrita na literatura, como vimos anteriormente. BIRCH (1974, cit. in: SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993) afirma que a maior parte dos professores por ele

<sup>117</sup> Recordamos que os resultados dos testes de WILCOXON e MANN-WHITNEY mostram que o sub-grupo dos professores que relatou incidentes é comparável, no que diz respeito a idade, anos de carreira e experiência de integração, ao sub-grupo que o não fez e que não existem diferenças significativas nos blocos e temas emergentes das entrevistas dos professores dos dois sub-grupos.

inquiridos defendem o direito à educação de todas as crianças e considera esta crença como um requisito de base para a aceitação e sucesso da integração de alunos com NEE. No entanto, muitos professores oferecem uma forte resistência à integração destas crianças nas suas aulas por considerarem que traz repercussões negativas para os outros estudantes (ADAMS, 1987, entre outros).

Perante os alunos com NEE, o sentimento pessoal mais frequente dos professores abrangidos por este estudo é a inquietação, que justificam com razões de ordem pessoal e profissional: o receio de não ser capaz de trabalhar com estes alunos, o receio de não saber o suficiente para os ensinar, o receio de não saber relacionar-se com eles, etc. Como vimos, a percepção que os professores têm sobre a sua própria capacidade de dar resposta às necessidades educativas das especiais das crianças é um dos aspectos determinantes da sua atitude face ao processo de integração (LARRIVEE e COOK, 1989, cit. in: VIEIRA, 1995).

Para estes docentes, as necessidades educativas especiais correspondem essencialmente a problemas emocionais, sócio-cognitivos e sócio-familiares e a representação que fazem da escolaridade destes alunos é essencialmente negativa. No entanto, através dos relatos dos incidentes significativos, é possível verificar que os professores sentem como problemáticos todos os alunos que apresentam algum tipo de diferença (étnica, cultural, de ritmo de aprendizagem, etc) e, por vezes, sentem que é mais complexa a inserção desses alunos na turma, do que a dos alunos com NEE propriamente ditos.

Ainda segundo as entrevistas, a relação pedagógica no contexto da sala de aula é sentida sobretudo como um facilitador da integração, enquanto que as principais dificuldades se encontram na gestão e organização do grupo/turma e na intervenção com os alunos integrados. Ambas parecem relacionar-se directamente com um outro efeito que a integração gera nestes professores: a necessidade de desenvolver novas competências, decorrentes da existência de alunos e/ou sub-grupos diferenciados dentro da turma, tornando impossível o desenvolvimento dum processo de ensino único para todo o grupo. As mudanças que a integração exige que se introduzam na forma de ensinar (ADAMS, 1987) implicam a aquisição/desenvolvimento de novos "skills", sobretudo ao nível da diferenciação do ensino (HOLLAND e HORBY, 1992).

Tal como as preocupações com a introdução das medidas legislativas sobre integração faziam prever, os professores, nas entrevistas, dão mais relevo aos aspectos de ordem institucional do que aos de ordem pedagógica, quer como dificultadores da integração, quer como facilitadores. De facto, alguns Autores como GANS (1987) e LARRIVEE e COOK (1989, cit. in: VIEIRA, 1995) afirmam que a adesão dos professores à integração depende mais dos factores institucionais - número de alunos/turma, eficácia do apoio da educação especial - do que de factores pessoais.

Os professores apresentam ainda mais factores de ordem pedagógica dificultadores da integração do que facilitadores (aproximadamente o dobro); no entanto, como se pode deduzir dos relatos de incidentes, muitas dessas dificuldades não se referem apenas aos alunos integrados. De facto, dos incidentes relatados, apenas 20% envolvem esses alunos.

Os resultados dos incidentes significativos, por sua vez, indicam que a organização e gestão de actividades diferenciadas, embora sendo um problema existente nas turmas estudadas, não tem tanta incidência quanto as entrevistas sugeriam. No entanto, os professores mostram dificuldade em resolver os episódios críticos relacionados com a diferenciação de actividades sem criar um clima de perturbação na turma - ora dando mais atenção ao grupo que ao aluno com necessidades específicas, ora dando mais atenção ao aluno que ao grupo. De facto, a maior parte dos professores parece reduzir o conceito de diferenciação pedagógica à realização de trabalho escrito individual diferente, o que contribui para a não inserção dos alunos no grupo e cria, inevitavelmente, problemas de gestão do tempo e organização da classe (HOLLAND e HORBY, 1992; ARENDS, 1995)

Os incidentes relacionados com as dificuldades e problemas de aprendizagem dos alunos são aqueles que os professores se mostram mais competentes para resolver, demonstrando interesse pelas dificuldades dos alunos e empenhamento na resolução dos seus problemas. Apesar de todas as dificuldades percebidas pelos professores a este nível, e enumeradas nas entrevistas, há uma real preocupação com o sucesso académico dos alunos (mesmo quando estes apresentam deficiências graves) e apenas num caso o docente parece ter desistido de tentar fazer o aluno progredir academicamente.

Pelo contrário, os incidentes relativos a aspectos relacionais e disciplinares surgem em muito maior número que as entrevistas faziam prever. De facto, a indisciplina é aflorada de modo muito ténue das entrevistas, mas é a causa de 42% dos incidentes

significativos narrados pelos professores. Como afirma ESTRELA (1992), a indisciplina na sala de aula gera, nos professores, sentimentos de fracasso não apenas profissional, mas também pessoal, o que cria uma tendência para a ocultação das dificuldades a esse nível.

Por outro lado, muitos destes incidentes referem-se a problemas entre os próprios alunos, sobretudo envolvendo crianças diferentes (com N.E.E, pertencentes a minorias étnicas, provenientes de extractos sócio-económicos muito baixos, etc), o que contradiz a percepção geral expressa pelos professores nas entrevistas sobre a aceitação das crianças com N.E.E. pelos restantes alunos. Esta constatação parece pôr em causa um dos objectivos da integração escolar, defendido pela maior parte dos Autores: a preparação para uma maior e melhor aceitação e inserção social futura dos adultos deficientes/diferentes na comunidade.

O tipo e incidência de incidentes relatados, corresponde, em termos gerais, às características dos incidentes referidos por CORTAZZI (1993). De acordo com este Autor, os incidentes mais relatados pelos professores dizem respeito a problemas de organização e disciplina do grupo e a problemas académicos e de comportamento referidos a alunos individuais.

Finalmente, no que diz respeito à formação contínua, estes professores expressam nas entrevistas opiniões negativas sobre aquela que já frequentaram mas, em simultâneo, esperam dela a resposta aos seus problemas e a preparação para novas funções, como a integração. Ao particularizarem temáticas preferenciais, no entanto, exploram mais as de ordem geral que as relativas à integração. Como afirma WRAY (1989) e outros Autores, os professores têm dificuldade em enunciar preferências sobre temas que conhecem menos - neste caso, a própria integração.

Se outras razões não existissem, este facto seria suficiente para demonstrar não apenas a importância do processo de análise de necessidades, mas também o cuidado a ter nos processos e técnicas escolhidos para recolher e definir essas necessidades - como vários autores têm vindo a salientar desde a década de setenta (CHARLOT, 1976, BARBIER e LESNE, 1986, entre outros)

A definição da formação contínua dos professores é, além disso, um processo multifacetado, que deve ter em conta aspectos de ordem pessoal, profissional e

organizacional, nomeadamente o estágio de desenvolvimento em que os docentes se encontram (BURDEN e WALLACE, 1983; LEE, 1990; DAY, 1991, entre outros).

Partindo desta permissa, estabelecemos como hipótese, no início deste trabalho, a existência de relação entre a idade/anos de serviço/ experiência de integração e as categorias encontradas nos discursos dos professores e a sua eventual correspondência com os ciclos de vida e as fases da carreira definidos na literatura.

Em termos genéricos, parece existir uma relação entre a idade/anos de docência dos professores e os resultados quer das entrevistas, quer dos incidentes significativos. O mesmo não acontece, porém, com os anos de experiência de integração, o que pensamos ser devido à data da publicação das medidas legais sobre esta matéria (1991) e, conseqüentemente, ao facto da maior parte dos professores trabalhar com alunos integrados há relativamente poucos anos.

Os resultados das entrevistas mostram que os professores mais novos e com menos anos de carreira expressam mais preocupações e dificuldades de ordem pedagógica e de cooperação com outros agentes educativos, do que carências explícitas de competências necessárias ao trabalho em turmas com alunos integrados ou preferências ao nível da formação contínua. De facto, as preocupações dos professores mais novos situam-se sobretudo ao nível das reacções pessoais e reacções atribuídas aos outros docentes, assim como no modo de responder às dificuldades da prática pedagógica, nomeadamente a organização e gestão do grupo, a relação pedagógica e a intervenção junto do aluno com NEE. Expressam ainda preocupações/problemas na cooperação com os professores de educação especial e as famílias dos alunos. Podemos inferir destes resultados que os professores mais novos se centram mais em si mesmos e na resolução dos problemas relativos à sua posição perante a turma e perante os outros agentes educativos, o que corresponde às duas primeiras fases da carreira apontadas por FULLER e BROWN (1975), HUBERMAN (1986) e SIKES (1992).

No que diz respeito aos incidentes significativos, os incidentes ligados à gestão e organização de actividades diferenciadas e aos aspectos relacionais e disciplinares são relatados essencialmente pelas professoras mais novas e com menos anos de carreira, o que parece estar de acordo com o tipo de preocupações dos professores nas primeiras

fases da carreira (FULLER e BROWN, 1975; BURDEN e WALLACE, 1983; HUBERMAN, 1989, entre outros).

Por outro lado, duas das professoras mais novas e com menos anos de serviço são as que relatam não apenas mais incidentes, como também diferentes maneiras de resolver o mesmo tipo de incidentes. De facto, como sugere MEASOR (1992) os professores mais novos ainda se encontram numa fase de procura da sua forma pessoal de lidar com as situações problemáticas que surgem no ensino - isto é, da sua identidade como professores.

Em contrapartida, os resultados das entrevistas dos professores com mais idade e mais anos de carreira mostram que estes são capazes de reflectir melhor sobre as competências profissionais a desenvolver para dar uma resposta adequada aos alunos com NEE, o que demonstra um outro nível de preocupações com o grupo e os alunos, mais centradas nos alunos e menos em si próprios, como FULLER e BROWN (1975), HUBERMAN (1989) e vários outros Autores fizeram notar. Parece-nos que isso se reflecte ainda na sua capacidade de explicitar melhor preferências e expectativas quanto à formação contínua desejada: a experiência leva-os a reflectirem e explicitarem melhor as suas próprias necessidades de formação, nesta área ou em termos gerais.

Nestes professores, predominam os incidentes relacionados com os problemas/dificuldades individuais dos alunos, o que parece corresponder em termos gerais, às fases/ciclos da carreira que os Autores consultados definem como estabilidade ou maturidade e se caracteriza pela preocupação com os alunos (FULLER e BROWN, 1975; BURDEN e WALLACE, 1983; GONÇALVES, 1990; entre outros).

No entanto, parece existir uma maior correspondência entre a idade/anos de carreira e o tipo de incidentes relatados do que entre essas variáveis e a forma de resolver os incidentes. De facto, os incidentes relacionados com problemas de aprendizagem dos alunos são resolvidos de modo considerado adequado pela maior parte dos professores, independentemente da idade ou anos de carreira, enquanto os problemas relacionais e disciplinares são difíceis de resolver tanto para as professoras com mais idade/anos de carreira, como para as mais novas e com poucos anos de trabalho.

Apenas surge uma diferença acentuada na resolução dos problemas relativos à gestão e organização de actividades diferenciadas na sala de aula: aqui, as professoras mais novas e com menos anos de serviço apresentam mais dificuldades.

A ausência de relação entre a idade/anos de carreira e a resolução eficaz dos incidentes pode ser relacionada com as conclusões apresentadas por MEASOR (1992). Segundo esta Autora, os incidentes ocorridos em várias salas de aula apresentam muitas semelhanças, quando os professores que nelas trabalham se encontram numa mesma fase da carreira; no entanto, o modo como cada professor reage ou resolve esses incidentes é muito diferente, dependendo do tipo de identidade profissional que desenvolveu, ao longo dos anos. Nos professores com mais idade/anos de carreira, este fenómeno é mais notório e pode corresponder também à diversificação que, como afirmam HUBERMAN (1989) e GONÇALVES (1990), ocorre nas carreiras dos professores, a partir de determinada fase, dependendo muito do modo como os professores resolveram as situações das fases anteriores, isto é, do seu próprio percurso profissional e pessoal.

As diferentes experiências profissionais anteriores de cada professor podem ainda ter implicações nas suas perspectivas face a questões específicas - neste caso, a integração. De facto, segundo GIANGRECO et al. (1993) o principal factor de mudança nas atitudes dos professores face à integração é a própria experiência de convívio e trabalho com os alunos integrados.

Por isso, no início deste estudo, levantámos a hipótese da existência de diferenças significativas entre as categorias do discurso dos professores com alunos integrados e aquelas dos professores sem experiência de integração.

Os resultados dos testes de MANN-WHITNEY e WILCOXON mostram que o sub-grupo constituído por professores sem experiência de integração é comparável ao sub-grupo constituído pelos restantes professores no que respeita a idade e anos de docência.

Existem algumas diferenças significativas entre o discurso deste sub-grupo, nas entrevistas, e o dos restantes professores. Os primeiros focam muito pouco as “reações atribuídas ao grupo/turma face ao aluno com NEE” e tendem a não se pronunciar sobre as representações das necessidades educativas especiais dos alunos, nem sobre os efeitos pessoais e profissionais que a integração tem nos professores. No entanto, não apresentam

diferenças significativas no que diz respeito às dificuldades de ordem pedagógica e institucional, nem à percepção sobre a formação contínua.

Em relação aos incidentes significativos, os professores sem alunos integrados relatam um número de incidentes ligeiramente abaixo da média e preferentemente relacionados com os problemas de aprendizagem dos alunos e os problemas de ordem relacional e disciplinar. Quanto ao modo de resolução desses incidentes, os resultados não são homogêneos: uma das professoras resolve os incidentes (relativos a problemas de aprendizagem) de forma considerada eficaz, enquanto a outra resolve os incidentes (referidos sobretudo a indisciplina e problemas relacionais) de modo considerado ineficaz. Podemos, assim, deduzir, que as dificuldades na resolução dos incidentes, pelas professoras sem experiência de integração são semelhantes aos dos restantes professores que relataram incidentes significativos: maior dificuldade na resolução de problemas disciplinares e relacionais e menor na resolução de problemas de ensino/aprendizagem - facto que não é de estranhar, se tivermos em conta que a maior parte dos incidentes dos restantes professores não envolve os alunos com N.E.E.

A partir dos resultados das entrevistas e dos relatos de incidentes significativos definimos necessidades de formação contínua e confrontámos as necessidades captadas através de cada uma das técnicas, de forma a compreender a contribuição de cada uma para o processo de detecção de necessidades, como era objectivo deste trabalho.

Para determinar os indicadores de necessidades de formação contínua, partimos da definição de MESA et al. (1990) - "*conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores, no desenvolvimento do processo pedagógico*", tentando assim interligar as preocupações, carências e problemas que a integração provocou nestes professores, com as preocupações, carências e desejos gerais para o desenvolvimento profissional do professor.

As preocupações com a integração - falta de formação profissional, receio de não ser competente, receio de não saber lidar com crianças deficientes, etc - constituem o maior grupo de necessidades de formação detectadas nas entrevistas, o que está de acordo com os resultados dos estudos anteriormente referidos (ALEXANDER e STRAIN, 1982; REYNOLD et al., 1982; LARRIVEE e COOK, 1989; citados in: VIEIRA, 1995).

Seguem-se-lhes os problemas/dificuldades de ordem pedagógica relativas ao grupo (organização de actividades diferenciadas, gestão do tempo de forma equitativa, planificação para grupos heterogéneos, falta de motivação dos alunos) e ao aluno com NEE (definição de objectivos mínimos, adaptação de conteúdos e estratégias, definição de actividades adequadas, selecção de materiais).

As novas competências exigidas pela integração e percebidas pelos professores como carências relacionam-se com as dificuldades anteriormente referidas, predominando a necessidade de saber individualizar o ensino e de valorizar áreas não académicas, como a socialização.

As necessidades de formação contínua para a integração referidas pelos professores em termos de preferência explícita constituem 9% dos indicadores de necessidades de formação e dizem respeito sobretudo a aspectos organizativos e relacionais na sala de aula, quando há alunos integrados, e a conhecimentos e competências sobre metodologias específicas para os alunos com NEE. De facto, é interessante notar que os professores, embora quase não refiram dificuldades de ordem disciplinar e relacional, referem explicitamente o desejo de formação a este nível, quer a nível geral, quer em relação à integração.

A cooperação com outros agentes educativos, necessária para que o processo de integração decorra adequadamente, apresenta um nível menor de necessidades formativas. Tendo em conta que as dificuldades de ordem institucional eram amplamente focadas nas entrevistas, concluímos que os professores as relacionam sobretudo com aspectos estruturais e organizacionais (da escola, das equipas de educação especial, do sistema educativo) e não com dificuldades de articulação entre agentes educativos.

A recolha e organização dos incidentes significativos, em termos de necessidades de formação contínua para a integração, permitiu-nos confrontar o discurso dos professores quando directamente interrogados sobre determinadas questões (como é o caso da entrevista) e o seu discurso ao relatarem situações concretas da sala de aula. Trata-se, no fundo, de confrontar as suas representações da integração de alunos com NEE, enquanto ideia geral e inovação do sistema, com as representações dos episódios críticos, quando estes surgem. Estas últimas representações, por se tratarem de descrições com características de narrativa, correspondem, de modo mais flagrante, a imagens do

conceito de ensino e dos elementos que, no ensino, são valorizados por cada professor, reflectindo “as dimensões críticas do ensino” e o pensamento do professor em relação a elas (NELSON, 1993).

Neste sentido, é possível afirmar que as necessidades de formação contínua detectadas através das entrevistas e através dos incidentes significativos se articulam entre si, mas apresentam graus de especificidade diferentes, servindo as segundas para especificar, em termos de atitudes e comportamentos, os temas e categorias obtidos pelas primeiras. Os relatos de incidentes significativos confirmam muitas das necessidades de formação recolhidas através da entrevista, mas clarificam, precisam e dão relevo a outras. Assim, a partir das entrevistas iniciais, algumas necessidades de formação passariam quase despercebidas, uma vez que os professores, sobre alguns assuntos, se limitam, a usar ideias feitas e pouco reflectidas. A mais saliente, neste caso, diz respeito aos problemas de indisciplina, que aqui surgem com um peso muito maior do que aquele que os professores lhe davam nas entrevistas e à necessidade de trabalhar com os alunos para a aceitação de diferenças, ao contrário da ideia comum expressa nas entrevistas que crianças desta idade lidam bem com situações de integração (de alunos com NEE ou com outro tipo de diferenças).

As dificuldades com a organização e gestão da aula que, nas entrevistas, os professores relacionavam essencialmente com o desenvolvimento simultâneo de actividades diferenciadas (para alunos integrados ou grupos mais atrasados), parecem relacionar-se, também com a prevenção e manutenção da disciplina e relações conflituosas entre os alunos.

Por outro lado, a intervenção junto do aluno integrado e/ou dos alunos em dificuldade escolar, questão os professores afirmam nas entrevistas constituir uma das suas maiores preocupações e dificuldades, fonte de insatisfação pessoal e profissional e carência de formação contínua específica, não tem grande correspondência nos incidentes relatados. De facto, na maior parte dos casos, os professores resolvem com eficácia os incidentes relativos a problemas de aprendizagem dos alunos.

Como forma de detectar necessidades de formação, os incidentes recolhidos teriam que ser em muito maior número e a “check-list” inicial de carácter mais amplo. Neste estudo, as principais preocupações, dificuldades e carências de “skills” de ensino

específicos detectados a partir dos incidentes significativos considerados ineficazes relacionam-se, portanto, com a gestão e organização das actividades diferenciadas, os problemas relacionais e disciplinares e, em menor grau, os problemas individuais de aprendizagem dos alunos.

As necessidades de formação contínua daqui decorrentes apontam especialmente para processos de gestão e organização do grupo, ao nível da disciplina; da relação entre alunos; da distribuição da atenção do professor pelos alunos de forma individual ou em pequenos grupos; e da gestão de actividades diferenciadas. Estas necessidades são bastante menos notórias no que respeita a processos específicos de ensino/aprendizagem de conhecimentos.

Por outro lado, os incidentes significativos mostram, ainda, que a integração não é a principal causa da ocorrência de episódios críticos. De facto, a maior parte dos incidentes envolve alunos que, de alguma forma, se distanciam do “aluno-padrão” e parecem reflectir as dificuldades dos professores em adequar um processo de ensino pensado para elites à diversidade das crianças que actualmente frequentam o 1º Ciclo.

Cada uma das técnicas usadas parece captar preferencialmente determinado tipo de necessidade. Assim, as entrevistas fornecem essencialmente necessidades percebidas pelos professores (BRADSHAW, 1972) na perspectiva que STUFFLEBEAM et al. (1985) referem como “democrática”: a necessidade como desejo ou preferência percebido pelos indivíduos. Os incidentes significativos captam sobretudo necessidades percebidas como discrepâncias em relação a um estado desejado (ROTH, 1977, cit. in: GUBA e LINCOLN, 1985).

Deste modo, o uso complementar das entrevistas e dos incidentes significativos, como técnicas de detecção de necessidades, pode contribuir para uma identificação mais aprofundada das necessidades. De facto, segundo ROTH (op.cit.), a abordagem da necessidade como preferência e a abordagem da necessidade como discrepância devem ser usadas complementarmente, para evitar os riscos e limitações de cada uma delas.

A mesma conclusão podemos tirar se especificarmos estas concepções de necessidade em termos estritos de formação contínua de professores. De facto, as entrevistas mostraram, neste trabalho, recolher essencialmente as preocupações dos docentes, enquanto os incidentes permitiram detectar sobretudo dificuldades da prática

pedagógica e carências de “skills” de ensino particulares. A complementariedade destes aspectos é fundamental para a apreensão das necessidades numa perspectiva multidimensional (MONTERO, 1987), que contribua para uma maior adequação da formação contínua aos problemas que a transformação da população escolar levanta a estes profissionais, actualmente, e, em simultâneo, para uma maior implicação dos professores no seu próprio processo de formação.

O facto dos professores, nas entrevistas, não verbalizarem/mostrarem consciência da predominância de algumas das dificuldades captadas pelo relato de incidentes pode indicar que estes serão um meio privilegiado para detectar necessidades de formação ao nível da dinâmica real da sala de aula. Por outro lado, o relato que os professores fizeram dos incidentes e o comentário que lhes era pedido no final do relato mostra que, em alguns casos, os professores se aperceberam dessa realidade ao relatá-la. O relato de incidentes significativos parece constituir, assim, um processo de reflexão sobre as situações concretas e os modos de resolução de problemas pedagógicos que, em si mesmo, contem características formativas.

Os incidentes críticos (pelo menos como complemento das entrevistas) surgem-nos, pois, como uma técnica capaz de ajudar a compreender o pensamento do professor a partir da sua tomada de decisão em situação e da reflexão que faz sobre essa decisão, as razões que o levaram a decidir assim e as consequências dessa opção/modo de resolução do incidente. Neste sentido, a devolução do tratamento dos incidentes às professoras envolvidas poderia servir para uma tomada de consciência de si mesmas em situação, por confronto com a representação genérica que fazem.

Tendo em conta a descrição das necessidades decorrentes quer das entrevistas, quer dos incidentes, que anteriormente apresentámos, é possível realizar ainda uma listagem das prioridades de formação contínua encontradas<sup>118</sup>, com vista à eventual elaboração de um programa de formação para a integração de alunos com NEE.

---

<sup>118</sup> Cf. STUFFLEBEAM, 1985; McKILLIP, 1987.

**a) a nível das preocupações face à integração de alunos com NEE:**

- a abordagem do conceito de necessidades educativas especiais, em geral, e das deficiências com mais incidência nestas escolas, em particular, de modo a diminuir as preocupações dos professores com a sua falta de conhecimentos e preparação profissional;
- a abordagem do conceito de integração de alunos com NEE e dos processos e modelos de integração, visando um maior domínio das opções possíveis de colaboração com a educação especial e, nesse sentido, uma diminuição da noção de desconhecimento (e, portanto, de dependência de especialistas) nesta área específica.

**b) a nível das dificuldades de ordem pedagógica com o grupo/ turma:**

- a abordagem da organização e gestão de classes heterogéneas (ARENDS, 1995), através de processos e modelos de pedagogia diferenciada, visando diminuir as dificuldades de ordem pedagógica decorrentes de estratégias de ensino que tomam o grupo como uma entidade homogénea;
- a abordagem da prevenção da indisciplina de um ponto de vista pedagógico (e não de “imperativos categóricos de valor necessário e universal” - ESTRELA, 1992:100) quer na vertente normativa relativa à situação em que se insere, quer na vertente de organização da aula - abordagem que terá que partir da reflexão e análise dos professores sobre os efeitos dos seus próprios processos de disciplinação e que visará diminuir as dificuldades de ordem pedagógica a este nível.

**c) a nível das dificuldades de ordem pedagógica com o aluno com NEE:**

- a abordagem de processos e técnicas específicos para alunos com NEE, incluindo técnicas e meios de avaliação (inicial e periódica), a elaboração de programas de ensino individualizados e alguns modelos de intervenção mais específicos de determinadas problemáticas - não se trata de transformar os professores do ensino regular em professores de ensino especial, mas de diminuir as preocupações de ordem pedagógica anteriormente referidas.

**d) a nível das dificuldades na articulação com outros agentes educativos:**

- a abordagem de processos e técnicas de trabalho com adultos (FERRY, 1980; KNOWLES, 1990; entre outros), especialmente na perspectiva da cooperação em contextos específicos de trabalho, visando reduzir as dificuldades de articulação dos

professores com as famílias, os professores de educação especial e outros técnicos de educação.

Uma formação contínua para a integração a estes quatro níveis pode contribuir para a redução dos efeitos de insatisfação que a integração produz nestes docentes e desenvolver-lhes competências novas, que os professores apercebem como necessárias, mas sentem não possuir. Por outro lado, a abordagem destes quatro níveis corresponde, em termos gerais às expectativas dos professores quanto à formação contínua em geral (encontrar resposta às questões da prática pedagógica e preparar para novas funções, como a integração) e ainda às temáticas expressas nas entrevistas de forma quantitativamente mais relevante.

No entanto, uma abordagem pontual ou mesmo continuada destes temas de uma forma descontextualizada (mesmo que precedentes de uma análise de necessidades) não será o melhor modo de formar professores em exercício para trabalhar com alunos integrados. De facto, como avisavam BARBIER e LESNE (1986), a análise de necessidades, só por si, não assegura a eficácia da formação contínua.

O acompanhamento continuado da prática pedagógica dos professores que têm alunos integrados, proporcionando uma análise das situações, das reacções e dos seus efeitos, realizado em simultâneo com a abordagem destes temas (quando e como forem oportunos face aos problemas do real), pode constituir um processo de formação contínua com mais impacto na modificação de atitudes e de práticas pedagógicas (SMITH, 1987; GANS, 1987; HARNETT, 1989; BAKER e ZIGMOND, 1990). Pode ser ainda pensado de modo a corresponder às necessidades pessoais e profissionais de modo mais individualizado, tendo em conta as características do professor, as suas preocupações actuais e a fase da carreira em que se encontram.

Neste sentido, os incidentes significativos podem ser um ponto de partida extremamente importante para o desenvolvimento deste tipo de formação contínua que, globalmente, se pode inserir no paradigma da resolução de problemas definido por ERAUT (1995).

As necessidades de formação reveladas pelos incidentes, quando devolvidas aos professores<sup>119</sup> e sujeitas a um processo de reflexão conjunta e de procura de soluções (a partir de referentes teóricos e práticos), parecem constituir um potencial formativo para a mudança de atitudes e processos pedagógicos que contribuirá, inevitavelmente para a resolução de problemas no contexto da classe e da escola e, de modo indirecto, para o desenvolvimento profissional do professor. Encarando a análise de necessidades de formação contínua como parte integrante do processo de formação (CHARLOT, 1976; NEIL, 1986; LANG, 1987; ROUTLEDGE, 1987; NEEL e MONROE, 1988; MESA et al, 1990, entre outros), esta possibilidade de usar os episódios problemáticos que a prática pedagógica revela<sup>120</sup> na definição e organização dos processos de formação contínua, pode constituir uma resposta eficaz aos problemas dos professores, das escolas, das inovações introduzidas centralmente pelo sistema educativo e, indirectamente, dos próprios alunos - afinal, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.

---

<sup>119</sup> Ou, eventualmente, realizadas por eles mesmos com o apoio de uma equipa de especialistas externos, como WRAY (1989) sugere, ainda que usando outras técnicas de detecção de necessidades de formação contínua.

<sup>120</sup> Ou a que os professores dão especial significado, a partir dessa prática, uma vez que se trata de relatos de incidentes e não de observação directa...

## BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, P.R.; J. KILLORAN; M. QUINTERO e S. STRIEFEL** (1987) *Mainstreaming and Teacher Competency: Some Concerns about the Adequacy of Teacher Training*. IN: ERIC Reports. Washington: U.S. Department of Education.
- ALLEN, B.** (19 ) A Case Study in Planning Staff Development: What Teachers Really Need?. IN: *American Annals of the Deaf*, Vol.139, N°5, pp.493-499
- AMIGUINHO, A.** (1992) *Viver a Formação. Construir a Mudança*. Lisboa: Educa.
- ARENDS, R.I.** (1995) *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- BAKER, J.M. e N. ZIGMOND** (1990) Are regular Education Class Equipped to Accommodate Students with Learning Disabilities? IN: *Exceptional Children*, Vol.56, n°6, April, pp. 515-526
- BALL, S.J. e I.F. GOODSON** (1992) Understanding Teachers: Concepts and Contexts. IN: BALL e GOODSON, Ed., *Teachers' Lives and Careers*. London e Philadelphia: The Falmer Press.
- BARBIER, J. M. e M. LESNE** (1986) *L'Analyse des Besoins en Formation*. Paris: Robert Jauze.
- BARBIER, J. M.; P. CASPAR, M.L. CHAIX, J.L. FERRAND, B. LIÉTARD, C. THESMAR e L. VOLERY** (1991) Tendances d'Évolution de la Formation des Adultes. IN: *Revue Française de Pédagogie*, n°97, Oct.- Nov.- Déc., pp. 75-108
- BARDIN, L.** (1979) *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Ed. Presença
- BENARD DA COSTA, A.M.** (1995) Vinte Anos de Educação Especial. IN: *Educação*, n°10, Julho, pp. 5-8
- BERNIER, N.R. e A.E. McCLELLAND** (1989) The Social Context of Professional Development. IN: HOLLY e MCLOUGHLIN, Ed., *Perspectives of Teacher Professional Development*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.
- BLACKMAN, C.A.** (1989) Issues in Professional Development: The Continuing Agenda IN: HOLLY e MCLOUGHLIN, Ed., *Perspectives of Teacher Professional Development*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.
- BLACKMORE, P.** (1991) Staff Development: Placing the Teachers at the Center. IN: *British Journal of In-Service Education*, Vol.17, n°3, pp.195-196
- BOGDAN, R. e S. BILKEN** (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Ed.

**BURDEN, P.R. e D. WALLACE** (1983) Tailoring Staff Development to Meet Teacher's Needs. IN: *ERIC Reports*, Washington: U.S. Department of Education.

**BYRNES, M.** (1990) The Regular Education Initiative Debate: A View from the Field. IN: *Exceptional Children*, Vol. , nº , January, pp.345-349

**BRENNAN, W.K.** (1985) *Curriculum for Special Needs*. England: Milton Keynes.

**BULLOUGH, R.V.** (1995) Inclusion: A Vision from Inside the Classroom. IN: *Journal of Teacher Education*, Vol.46, Nº2, March-April, pp.85-93

**CANÁRIO, R.** (1989) Para uma Estratégia de Formação Contínua de Professores. IN: *Aprender*, Nº3, pp.26-33

**CANÁRIO, R.** (1991a) Mudar as Escolas: O papel da Formação e da pesquisa. IN: *Inovação*, Vol.4, nº1, pp.77-92

**CANÁRIO, R.** (1991b) *Escolas e Mudança: da Lógica da Reforma à Lógica da Inovação*. Comunicação apresentada no II Colloque National da A.I.P.E.L.F, Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (dact.)

**CASANOVA, M.A.** (1990) *Educación Especial: Hacia la Integración*. Madrid: SigloXX Ed.

**CHARLOT. B.** (1976). Négotiation des Besoins: Nécessité ou Impasse?. IN: *Éducation Permanente*, nº 34, pp. 17-33.

**CHEVROLET, D, e R. GAUTUN** (1983) L'Analyse du Vécu Professionnel comme Préalable à la Compréhension des Besoins de Formation. IN: *Éducation Permanente*, nº 69, pp.

**CARTWRIGHT, C.A. e G.P. CARTWRIGHT** (1984) *Developing Observation Skills*. New York: McGraw-Hill Publ.

**CHATWIN, R.; M. TURNER e T.WICK** (1988) School Focussed INSET and the External Team. IN: *British Journal of In-Service Education*, Vol.14, nº2, pp.129-137

**CLEGG, F.** (1995). *Estatística para Todos - Um Manual para Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

**CORREIA, J.A.** (1989a) Elementos para uma Praxeologia dos Sistemas de Formação. IN: LEITE, MALPIQUE e SANTOS (Org.1992) *Trabalho de Projecto*. Porto: Afrontamento

**CORREIA, J.A.** (1989b) *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: ASA Ed.

**CORTAZZI, M.** (1993) *Narrative Analysis*. London: The Falmer Press

- DAVIS, W.E.** (1989) The Regular Education Initiative Debate: Its Promises and Problems. In: *Exceptional Children*, Vol.55, nº5, February, pp.440-446
- DAVIS, W.E.** (1990) Broad Perspectives on the Regular Education Initiative: Response to Byrnes. IN: *Exceptional Children*, Vol. , nº, January, pp. 349-351.
- DAY, C.** (1991) Quality Assurance and Professional Development. IN: *British Journal of In-Service Education*, Vol.17, nº3, pp.189-194
- DEMAILLY, L. C.** (1992) Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança. IN: NÓVOA (Org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publ. D. Quixote e Inst. de Inovação Educacional.
- DESSENT, T.** (1987) *Making the Ordinary School Special*. London: The falmer Press.
- DOBBINS, D.A. e T. de la MARE** (1992) The Effect of the Training Grant Scheme on INSET in Special Education in Walles. IN: *British Journal of In-Service Education*, Vol.18, nº1, pp. 42-62
- DUCROS, P.** (1988) Quelques Orientations Stratégiques pour la Formation des Enseignants. IN: *Éducation Permanente*, nº96, pp.37-47
- ÉRAUT, M.** (1988) Inservice Teacher Education. IN: DUNKIN (Ed.) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- ESCUDERO, J.M. e A. BOLÍVAR** (1994) Inovação e Formação Centrada na Escola: uma Perspectiva da Realidade Espanhola. IN: AMIGUINHO e CANÁRIO (Org.) *Escolas e Mudança: o Papel dos Centros de Formação*.Lisboa: Educa.
- ESTEVE, J. M.** (1991) Mudanças Sociais e Função Docente. IN: A. NÓVOA (org) *Profissão: Professor*. Porto: porto Ed., pp. 93-124
- ESTEVES, M.** (1991) Alguns Contributos para a Discussão sobre a Formação Contínua de Professores. In: *Inovação*, Vol.4, nº1, pp.101-111
- ESTRELA, M.T. e A. ESTRELA** (1976) *Essai d'Application de la Technique des Incidents Critiques a la Formation des Enseignants- Perspectives du Changement de l'Attitude et du Comportement*. Caen: Université de Caen (Thèse pour le Doctorat de 3<sup>o</sup> Cycle en Sciences de l'Education) - dact.
- ESTRELA, M.T. e A. ESTRELA** (1977) Essai d'Application de la Technique des Incidents Critiques a la Formation des Enseignants. IN: *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, Oct.-Nov.-Déc. Université de Caen: Laboratoire de Psychopédagogie.
- ESTRELA, M.T. e A. ESTRELA** (1978) *A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino*. Lisboa: Ed. Estampa

**ESTRELA, M.T.** (1986) *Une Étude sur l'Indiscipline en Classe*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

**ESTRELA, M.T.** (1992) *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora

**ESTRELA, A.** (1994) *Teoria e Prática da Observação de Classes: uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Ed. 4ª Ed.

**FERRY, G.** (1980) Problématiques et Pratiques de l'Éducation des Adultes. Quelques Points de Repères pour la Formation des Enseignants. IN: *Revue Française de Pédagogie*, nº50.

**FERRY, G.** (1983) *Le Trajet de la Formation*. Paris: Presses Universitaires Françaises

**FUCHS, D. e L.S. FUCHS** (1994) Inclusive Schools Movement and the Radicalization of Special Education Reform. IN: *Exceptional Children*, Vol.60, nº4, February, pp. 294-309.

**GANS, K.D.** (1987) Willingness of Regular and Special Educators to Teach Students with Handicaps. IN: *Exceptional Children*, Vol.54, nº1, September, pp.41-45

**GARCIA, A** Formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. IN: NÓVOA (Org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publ. D. Quixote e Inst. de Inovação Educacional.

**GASPAR, M.T.** (1995) A Educação Especial nos Países da União Europeia. IN: *Educação*, nº 10, Julho, pp. 70-78

**GERSTEN, R.; H. WALKER e C. DARCH** (1988) Relationship between Teachers' Effectiveness and their Tolerance for Handicapped Students, In: *Exceptional Children*, Vol. 54, nº5, February, pp.443-438

**GHIGLIONE, R. e B. MATALON** (1993) *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Ed.

**GIANGRECO, M.F.; R. DENNIS; C. CLONINGER; S. EDELMAN e R. SCHATTMAN** (1993) "I've Counted Jon": Transformational Experiences of Teachers Educating Students with Disabilities. IN: *Exceptional Children*, Vol. 59, nº 4, February, pp.359-372.

**GONÇALVES, J.A.** (1990) *A Carreira dos Professores do Ensino Primário. Contributo para a sua Caracterização*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Dissertação de mestrado em Ciências da Educação (dact.)

**GOOD, C.V.** (Ed. - 1959) *Dictionary of Education*. New York: McGraw-Hill

**GUBA, E. e Y. LINCOLN** (1985) *Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results through Responsive and Naturalistic Approaches*. S. Francisco: Jossey-Bass Pub.

**HARNETT, P.** (1987) A New Approach to INSET for Special Needs. In: *British Journal of In-Service Training*, Vol. 13, nº1, pp.23-36

**HEGARTY, S.** (1987) *Meeting Special Needs in Ordinary Schools*. London: Cassel

**HOLLAND, J.M. e G. HORNBY** (1992) Competences for Teachers of Children with Special Education Needs. IN: *British Journal of In-Service Education*, vol. 18, nº1, pp.59-62

**HOLLY, M.L.** (1989) Teacher Professional Development Perceptions and Practices in the U.S.A. and England. IN: **HOLLY e MCLOUGHLIN**, Ed., *Perspectives of Teacher Professional Development*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.

**HOLLY, M.L. e C.S. MCLOUGHLIN** (1989) Professional Development and Journal Writing. IN: **HOLLY e MCLOUGHLIN**, Ed., *Perspectives of Teacher Professional Development*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.

**HOWELL, D.** (1992). *Statistical Method in Psychology*. Califórnia: Duxbury Press.

**HUBERMAN, M** (1973) *Como se Realizam as Mudanças em Educação*. S. Paulo: Cultrix

**HUBERMAN, M.** (1986) Un Nouveau Modèle pour le Développement Professionnel des Enseignants. IN: *Revue Française de Pédagogie*, Nº75, Avril-Mai-Juin, pp. 5-15

**HUBERMAN, M.** (1989) Les Phases de la Carrière de l'Enseignant: un Essai de Description et de Prévision. IN: *Revue Française de Pédagogie*. Nº 86, Janv.-Fév.-Mars, pp.5-16

**JENKINS, J.R.; C.G. PIOUS e M. JEWELL** (1990) Special Education and the Regular Education Initiative: Basic Assumptions. IN: *Exceptional Children*, Vol.56, Nº6, April, pp. 479-491.

**JOSSO, C.** (1984) Des Demandes aux Processus de Formation: les Apports de l'Approche Biographique, IN: *Éducation Permanente*, nº 72/732, pp. 87-96

**KAUFFMAN, R** (1973) *Planificación de Sistemas Educativos*. México: Trillas Ed.

**KAUFFMAN, R.** (1977) Needs Assessment in Perspective: Introduction to Special Issue. IN: *Educational Technology*, nº 17, p.4

**KAUFFMAN, J.M.** (1993) How We Might Achieve the Radical Reform of Special Education. IN: *Exceptional Children*, Vol.60, nº1, September, pp.6-16

**KIRK, S.A. e J.J. GALLAGHER** (1979) *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.

**LANDSHEERE, G.** (1974) *Introduction à la Recherche en Éducation*. Paris: Armand Colin Bourrelier.

**LANDSHEERE, G.** (1979- Ed.) *Dictionnaire de l'Évaluation et de la Recherche en Éducation*. Paris: Presses Universitaires Françaises.

**LANG, V.** (1987) De l'Expression des Besoins à l'Analyse des Pratiques dans la Formation des Enseignants. IN: *Études et Recherches*, nº2, pp.37-49

**LEE, M.** (1990) Conceptualising Staff Development in Further Education. IN: *British Journal of In-service Education*, Vol.16, nº2, pp.107-115

**LE MOS, M.S.** (1993) *A Motivação no Processo de Ensino/Aprendizagem em Situação de Aula*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação- tese de doutoramento (dact.)

**LONG, A.F. e H. CONSTABLE** (1991) Using the Stages of Concern Model to Assess Change over Time. IN: *British Journal of In-service Education*, Vol.17, nº2, pp.101-106.

**LOUDON, M. e M. EDWARDS** (1991) INSET Needs in Community Education, IN: *British Journal of In-Service Education*, Vol.17, nº1, pp.24-28

**McKILLIP, J.** (1987) *Needs Analysis. Tools for the Human Services and Education*. London: Sage Pub.

**MALGLAIVE, G.** (1995) *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Ed.

**MARCHESI, A.** (1987) *El Desarrollo Cognitivo e Lingüístico de los Niños Sordos: Perpectivas Educativas*. Madrid: Alianza Ed.

**MARSH, I.** (1987) Feel the Width: Teachers'Expectations of an In-Service Course. IN: *British Journal of In-Service Education*, Vol.13, Nº2, pp.76-80

**MASSONAT, J. e M. PIOLAT** (1975) Approche de l'Organization et les Determinants des Attentes de Formation en Pédagogie Générale, IN: *Revue Française de Pédagogie*, nº 30, pp. 14-33

**MEASOR, L.** (1992) Critical incidents in the Classroom: Identities, Choices and Careers. IN: BALL e GOODSON, Ed., *Teachers' Lives and Careers*. London e Philadelphia: The Falmer Press.

- MESA, M.L.; M.G. SANMAMED; O.C. ROMERO e B.C. LÓPEZ** (1990) Análisis de Necesidades in Formación de Profesorado. IN: *Revista Investigación Educativa*, Vol.8, nº16, pp.175-182
- MIALARET, G.** (Org. 1979) *Vocabulaire de l'Éducation*. Paris: Presses Universitaires Françaises.
- MIALARET, G.** (1991). *Statistiques Appliquées aux Sciences Humaines*. Paris. Presses Universitaires Françaises
- MIALARET, G.** (1981) Être Professeur: Analyse Historique et Conceptuelle. IN: *Revista da Universidade de Aveiro*, Ano 2, nº1-2.
- MONTERO, M.L.** (1987) Las Necesidades Formativas de los Profesores como Enfoque de la Formación en Servicio: Análisis de una Investigación. IN: *Revista Investigación Educativa*, Vol.5, nº9, pp7-31
- NEEL, H. J. e E.E. MONROE** (1988) Meeting the Inservice needs of Classrooms Teachers: One Model. IN: *British Journal of In-Service Education*, Vol.14, nº3, pp.176-179
- NEIL, R.** (1986) Current Models and Approaches to In-Service Teacher Education. IN: *British Journal of In-Service Education*, Vol.12, nº2, pp.58-67
- NELSON, M.H.** (1993) Teachers' Stories: an Analysis of the Themes. IN: DAY, CALDERHEAD e DENICOLA, ed., *Research of Teacher Thinking: Understanding Professional Development*. London e Washington: The Falmer Press
- NIAS, J.** (1989) Teaching and the Self. IN: HOLLY e MCLOUGHLIN, Ed., *Perspectives of Teacher Professional Development*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.
- NIXON, J.** (1989) Determining Inservice Needs Within Specific Contexts. IN: *British Journal of In-Service Education*, Vol. 15, nº3, pp.150-155
- NIZA, S.** (1995) A Autoformação Cooperada através de Projectos de Intervenção. IN: *Inovação*, vol.8, nº3, pp.309-322
- NÓVOA, A.** (1992a) Formação de Professores e Profissão Docente. IN: NÓVOA (Org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publ. D. Quixote e Inst. de Inovação Educacional.
- NÓVOA, A.** (1992b) A Reforma Educativa Portuguesa: Questões Passadas e Presentes sobre a Formação de Professores. IN: NÓVOA e POPKEWITZ (Org) *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa

**NUNES, L.A.** (1995). As Dimensões Formativas dos Contextos de Trabalho. IN: *Inovação*, Vol.8, nº3, pp. 233-250.

**OJA, S. N.** (1989) Teachers: Ages and Stages at Adult Development. IN: HOLLY e MCLOUGHLIN, Ed., *Perspectives of Teacher Professional Development*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.

**PENNINGTON, F.C.** (1985) Needs Assessment in Adult Education. IN: HÚSEN (Ed.) *The International Encyclopedia of Education, Research and Studies*. New York: Pergamon Press

**PIAGET, J.** (19 ). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: D. Quixote.

**POPKEWITZ, T.S. e M.A. PEREYRA** (1992) Páticas de Reforma na Formação de Professores em Oito Países: Esboço de uma Problemática. IN: NÓVOA e POPKEWITZ (Org) *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa

**QUIVY, R. e L. Van CAMPENHDOUT** (1992) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

**REDDEN, M.R. e A.E. BLACKHURST** (1978) Mainstreaming Competency Specifications for Elementary Teachers. IN: *Excepcional Children*, Vol.44, nº8, May, pp.615-617

**RODRIGUES A.** (1991) *Necessidades de Formação - Contributo para o Estudo das Necessidades de Formação dos Professores do Ensino Secundário*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Dissertação de Mestrado (dact.)

**RODRIGUES, A. e M. ESTEVES** (1993) *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Ed

**ROUTLEDGE, M.D.** (1987) Identifying In-Service Needs in a Northern LEA. IN: *British Journal of In-Service Education*, Vol.13, nº3, pp.161-165

**RÜLCKER, T.** (1985). Curriculum Reform. IN: HUSÉN e POSTLETHWAIT (Org.) *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*. Oxford: Pergamon Press, pp.1248-1257

**SEMMELE, M.I.; T.V. ABERNATTHY; G. BUTERA e S.LESAR** (1991) Teacher Perception of the Regular Education Initiative. IN: *Exceptional Children*, Vol.58, nº 1, pp. 9-23

**SHÖN, D.A.** (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. U.S.A.: Basic Books

**SHULZ, J.B. e A.P. TURNBULL** (1984) *Mainstreaming Handicapped Students - a Guide for Classroom Teachers*. Boston. Allyn and Bacon Inc.

**SHUTTENBERG, E.M.; J. GALLAGHER e B.W. POPPENHAGEN** (1986). Learner Preferences in Continuing Professional Education. IN: *British Journal of In-Service Education*, Vol.13, nº1, pp.15-20

**SIEGEL, S.** (1975). *Estatística Não Paramétrica para as Ciências do Comportamento*. S. Paulo: McGraw-Hill.

**SIKES, P.** (1992) The Life Cycle of the Teacher. IN: BALL e GOODSON, Ed., *Teachers' Lives and Careers*. London e Philadelphia: The Falmer Press.

**SIM- SIM, I.** (1986) A Educação Especial nos Cursos de Formação Inicial. IN: *Margem*, nº 6, pp. 5-7

**SIM-SIM, I.** (1995) Formação em Educação Especial: que Evolução? IN: *Educação*, nº 10, Julho, pp.37-43

**SMITH, M.I.** (1987) Learning Difficulties Matrix: An Approach to Special Educational Needs In-Service Training, IN: *British Journal of In-service Training*, Vol.13, nº2, pp.62-67

**SPRINTHALL, R.C. e N.A. SPRINTHALL** (1993) *Psicologia Educacional - Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.

**STAINBACK, S. e W. STAINBACK** (1987) Integration versus Cooperation: A Commentary on "Education Children with Learning Problems: A Shared Responsibility". IN: *Exceptional Children*, Vol. nº, September, pp. 66-68

**STUFFLEBEAM, D.; C. McCORMICK; R. BRINKERHOFF; e C. NELSON** (1985) *Conducting Educational Needs Assessment*. Boston: Kluwer-Nijhoff Pub.

**SUAREZ, T.M.** (1985) Needs Assessment Studies. IN: HÚDSEN (Ed.) *The International Encyclopedia of Education, Research and Studies*. New York: Pergamon Press.

**THOMPSON, L.** (1993) INSET Provision, Teachers' Perceptions in the 1990s. IN: *British Journal of In-Service Education*, Vol.19, nº3, pp.50-53

**VALA, J.** (1986) A Análise de Conteúdo. IN: SANTOS SILVA e MADUREIRA PINTO (Org.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Afrontamento.

**VANDENBERGHE, R.** (1986) Le Rôle de l'Enseignant dans l'Innovation en Éducation. IN: *Revue Française de Pédagogie*, nº75, avril-mai-juin, pp.17-26

**VAN NESS, R.** (1991) Learning Needs of Classroom Teachers in Eastern Indiana, U.s.A. e Oxfordshire, England. IN: *British Journal of In-Service Education*, Vol.17, nº2, pp.138-146

VAYER, P. e C. RONCIN (1992) *Integração da Criança Deficiente na Classe*. Lisboa: Instituto Piaget.

VIEIRA, M.T. (1995a) *L'Intégration des Enfants Handicapés dans le Premier Cycle de l'Enseignement de Base. Analyse des Pratiques et des Modèles mis-en-oeuvre dans les Écoles Régulières au Portugal*. Caen: Université de Caen (Doctorat en Sciences de l'Éducation), dact.

VIEIRA, M.T. (1995b) A Integração Escolar - Uma Prática Educativa. IN: *Educação*, nº 10, Julho, pp. 16-21

WALL, R.R. (1993) Staff Development Programs in Public Schools: Successful Staff Development Programs Including the Role of the Classroom Teachers and Administrators. IN: *ERIC Reports*, Washington: U. S. Department of Education.

WEBBER, S. (1993) The Narrative Anecdote in Teacher Education. IN: *Journal of Education for Teaching*, Vol.19, nº1, pp.71-82

WHITEHEAD, J.E. (1987) In-Service Education as Collaborative Action Research. IN: *British Journal of In-Service Education*, Vol.13, nº3, pp.142-148

WILSON, L. e P. EASEN (1995) Teacher needs and Practice Development: Implications for In-Service Support. IN: *British Journal of In-Service Education*, Vol.21, nº3, pp.273-284

WITKIN, B.R. (1977) *Needs Assessment. Kits, Models and Tools*. IN: *Educational Technology*, nº 17, pp. 5-18

WOOD, J.W. (1984) *Adapting Instruction for the Mainstream. A Sequential Approach to Teaching*. Columbus: Charles E. Merrill Publ.

WRAY, D (1989) Negotiating Needs in School-Focussed INSET, IN: *British Journal of In-Service Education*, vol.15, nº3, pp.145-1149

YAP, K. (1992) *Concerns, Issues and Problems in Special Education: a Composite Perspective*. IN: *ERIC Reports*, Washington: U.S. Department of Education

ZABALZA, M. (1994) *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Ed. ASA

ZEICHNER, K.M. (1983) Alternative Paradigms of Teachers Education. IN: *Journal of Teacher Education*, Vol. XXXIV, Nº3, May-June, pp.3-9



## ÍNDICE DOS ANEXOS

| TÍTULO                                                                             | Nº DOS ANEXOS |
|------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Protocolo de uma entrevista (exemplo)                                              | 1             |
| Modelo da “check-list” para recolha de incidentes significativos                   | 2             |
| Ficha de registo de incidentes significativos                                      | 3             |
| Caracterização sumária das escolas envolvidas no estudo                            | 4             |
| Ficha de caracterização dos professores entrevistados                              | 5             |
| Análise de conteúdo de uma entrevista (exemplo)                                    | 6             |
| Ficha individual da análise de conteúdo da entrevistas a uma professora (exemplo)  | 6 A           |
| Totais por indicadores do bloco I da análise de conteúdo das entrevistas           | 7             |
| Totais por indicadores do bloco II da análise de conteúdo das entrevistas          | 8             |
| Totais de indicadores do bloco III da análise de conteúdo das entrevistas          | 9             |
| Totais de indicadores do bloco IV da análise de conteúdo das entrevistas           | 10            |
| Totais de indicadores do bloco V da análise de conteúdo das entrevistas            | 11            |
| Totais de indicadores das entrev. por sub-categorias, em relação a cada professor  | 12            |
| Totais de indicadores das entrevistas, por categorias, em relação a cada professor | 13            |
| Totais de indicadores das entrevistas por temas, em relação a cada professor       | 14            |
| Distribuição dos incidentes significativos no tempo/espço e tipo de actividade.    | 15            |
| Tratamento dos incidentes significativos                                           | 16            |