

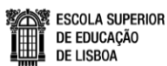
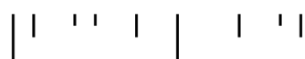


Trabalho Desenvolvido pelo Professor  
de Educação Especial no Centro de  
Apoio à Aprendizagem com Alunos com  
Multideficiência: Diversos Olhares

Paulo Jorge de Carvalho

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Especial

2022-2023



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA



POLITÉCNICO  
DE LISBOA

Trabalho Desenvolvido pelo Professor  
de Educação Especial no Centro de  
Apoio à Aprendizagem com Alunos com  
Multideficiência: Diversos Olhares

Paulo Jorge de Carvalho

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Especial  
Orientadora: Professora Doutora Clárisse Nunes

|| ' | | | ' |  
2022-2023



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA



POLITÉCNICO  
DE LISBOA

“Pelo Sonho é que vamos,  
comovidos e mudos.  
Chegamos? Não chegamos?  
Haja ou não haja frutos,  
pelo sonho é que vamos.

Basta a fé no que temos,  
Basta a esperança naquilo  
que talvez não teremos.  
Basta que a alma demos,  
com a mesma alegria,  
ao que desconhecemos  
e ao que é do dia-a-dia.

Chegamos? Não chegamos?  
– Partimos. Vamos. Somos.”

Sebastião da Gama

#### Agradecimentos:

- O meu agradecimento vai em primeiro lugar para Aquele que colocou no meu caminho as pessoas certas e, mantendo-se escondido, as “empurrou” para que me “empurrassem”.
- À minha orientadora Professora Doutora Clarisse Nunes pela incansável ajuda, excelente orientação e enorme paciência.
- À minha esposa, Maria do Carmo Oliveira Quaresma, pelo encorajamento, apoio e ajuda incondicional desde o primeiro momento.
- A todos os que direta ou indiretamente, conscientes disso ou não, foram uma ajuda e um encorajamento imprescindíveis para este culminar.

Muito obrigado!

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	13
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	17
1.1. Conceitos de Inclusão, Educação Inclusiva e Equidade na educação.....	18
1.2. Análise do percurso legislativo em Portugal no caminho da educação inclusiva .....	22
1.3. Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão: Centros de Apoio à Aprendizagem.....	25
1.4. Funções do professor de Educação Especial .....	28
1.5. Multideficiência e Educação Inclusiva .....	35
1.5.1. Multideficiência: conceito e etiologia .....	35
1.5.2. Características dos alunos com multideficiência .....	37
1.5.3. Respostas educativas para alunos com multideficiência no ensino regular .....	39
1.5.4. Inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular: resultados da investigação .....	41
2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	46
2.1. Questão de investigação e objetivos do estudo .....	47
2.2. Natureza e desenho do estudo.....	48
2.3. Contexto do estudo .....	51
2.4. Participantes no estudo.....	52
2.5. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.....	54
2.5.1. Inquérito por entrevista .....	56
2.5.2. Entrevista semiestruturada .....	58
2.6. Roteiro ético.....	62
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....	63
3.1. Apresentação dos resultados .....	64
3.1.1. Resultados das entrevistas realizadas no CAA01 .....	64

3.1.1.1.	Percepções do coordenador da EMAEI.....	64
3.1.1.2.	Percepções dos professores do ensino regular.....	69
3.1.1.3.	Percepções dos encarregados de educação.....	73
3.1.2.	Resultados das entrevistas realizadas no CAA02.....	77
3.1.2.1.	Percepções do coordenador da EMAEI.....	77
3.1.2.2.	Percepções dos professores do ensino regular.....	80
3.1.2.3.	Percepções dos encarregados de educação.....	83
3.2.	Resultados por tipo de participante.....	86
3.2.1.	Resultados dos coordenadores da EMAEI.....	86
3.2.2.	Resultados dos Professores do Ensino Regular.....	93
3.2.3.	Resultados dos Encarregados de Educação.....	100
3.3.	Discussão dos dados.....	105
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118
	WEBSITES CONSULTADOS.....	124
	LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	126
	ANEXOS.....	128

### **Índice de anexos**

ANEXO A - Requerimento para a autorização do estudo.....	129
ANEXO B - Termo de consentimento informado.....	131
ANEXO C - Guião de entrevista ao coordenador da EMAEI.....	133
ANEXO D - Guião de entrevista aos professores do ensino regular.....	138
ANEXO E - Guião de entrevista aos encarregados de educação.....	142
ANEXO F - Transcrição da entrevista ao coordenador da EMAEI do CAA01.....	146
ANEXO G - Análise da entrevista ao professor do ensino regular 01 do CAA02.....	156
ANEXO H - Análise da entrevista CAA01 EE02.....	176

## Índice de tabelas

Tabela 1 - Identificação das fases do trabalho .....	50
Tabela 2 - Dados demográficos sobre os participantes no estudo .....	53
Tabela 3 - Habilitações e profissões dos participantes no estudo.....	53
Tabela 4 - 1.º Bloco e Categorias do coordenador da EMAEI do CAA01 .....	65
Tabela 5 - 2.º Bloco e Categorias do coordenador da EMAEI do CAA01 .....	65
Tabela 6 - 3.º Bloco e Categorias do coordenador da EMAEI do CAA01 .....	66
Tabela 7 - 4.º Bloco e Categorias do coordenador da EMAEI do CAA01 .....	67
Tabela 8 - 5.º Bloco e Categorias do coordenador da EMAEI do CAA01 .....	68
Tabela 9 - 1.º Bloco e Categorias dos professores do ensino regular do CAA01 .....	69
Tabela 10 - 2.º Bloco e Categorias dos professores do ensino regular do CAA01 .....	70
Tabela 11 - 3.º Bloco e Categorias dos professores do ensino regular do CAA01 .....	71
Tabela 12 - 4.º Bloco e Categorias dos professores do ensino regular do CAA01 .....	71
Tabela 13 - 5.º Bloco e Categorias dos professores do ensino regular do CAA01 .....	72
Tabela 14 - 1.º Bloco e Categorias dos encarregados de educação do CAA01 .....	73
Tabela 15 - 2.º Bloco e Categorias dos encarregados de educação do CAA01 .....	74
Tabela 16 - 3.º Bloco e Categorias dos encarregados de educação do CAA01 .....	75
Tabela 17 - 4.º Bloco e Categorias dos encarregados de educação do CAA01 .....	76
Tabela 18 - 1.º Bloco e Categorias do coordenador da EMAEI do CAA02.....	77
Tabela 19 - 2.º Bloco e Categorias do coordenador da EMAEI do CAA02.....	78
Tabela 20 - 3.º Bloco e Categorias do coordenador da EMAEI do CAA02.....	78
Tabela 21 - 4.º Bloco e Categorias do coordenador da EMAEI do CAA02.....	79
Tabela 22 - 1.º Bloco e Categorias dos professores do ensino regular do CAA02 .....	80
Tabela 23 - 2.º Bloco e Categorias dos professores do ensino regular do CAA02 .....	81
Tabela 24 - 3.º Bloco e Categorias dos professores do ensino regular do CAA02 .....	82
Tabela 25 - 4.º Bloco e Categorias dos professores do ensino regular do CAA02 .....	82
Tabela 26 - 5.º Bloco e Categorias dos professores do ensino regular do CAA02 .....	83
Tabela 27 - 1.º Bloco e Categorias dos encarregados de educação do CAA02.....	84
Tabela 28 - 2.º Bloco e Categorias dos encarregados de educação do CAA02.....	84
Tabela 29 - 3.º Bloco e Categorias dos encarregados de educação do CAA02.....	85
Tabela 30 - 4.º Bloco e Categorias dos encarregados de educação do CAA02.....	86

Tabela 31 - Total das subcategorias 1.º bloco coordenadores da EMAEI.....	87
Tabela 34 - Total das subcategorias 2.º bloco coordenadores da EMAEI.....	90
Tabela 35 - Total das subcategorias 3.º bloco coordenadores da EMAEI.....	92
Tabela 36 - Total das Subcategorias 1.º Bloco professores do ensino regular .....	93
Tabela 37 - Total das Subcategorias 2.º Bloco professores do ensino regular .....	94
Tabela 38 - Total das Subcategorias 3.º Bloco professores do ensino regular .....	96
Tabela 39 - Total das Subcategorias 4.º Bloco professores do ensino regular .....	97
Tabela 40 - Total das Subcategorias 5.º Bloco professores do ensino regular .....	98
Tabela 41 - Total das Subcategorias 1.º Bloco encarregados de educação .....	100
Tabela 42 - Total das Subcategorias 2.º Bloco encarregados de educação .....	101
Tabela 43 - Total das Subcategorias 3.º Bloco encarregados de educação .....	103
Tabela 44 - Total das Subcategorias 4.º Bloco encarregados de educação .....	104

## **Lista de acrónimos**

ACS – Adaptações Curriculares Significativas

ACNS – Adaptações Curriculares Não Significativas

ADD – Avaliação de Desempenho Docente

AE/ENA – Agrupamento de Escolas/Escolas Não Agrupadas

AVD – Atividades de Vida Diária

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CEE – Coordenador de Educação Especial

CEMAEI – Coordenador da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

DEE – Docente de Educação Especial

DER – Docente de Ensino Regular

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

EE – Encarregado de Educação

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PASEO – Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória

PEA – Perturbação do Espectro de Autismo

PEI – Programa Educativo Individual

PER – Professor do Ensino Regular

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

PIT – Plano Individual de Transição

PSI – Plano de Saúde Individual

RTP – Relatório Técnico – Pedagógico

TF – Terapeuta da Fala

TO – Terapeuta Ocupacional

UNESCO – United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization

## **Resumo**

O presente estudo enquadra-se no paradigma interpretativo/qualitativo, caracteriza-se por ser um estudo de caso múltiplo e procura responder à seguinte pergunta de investigação: Como é percecionado pelo coordenador da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), pelos professores dos 2.º e 3.º ciclos de ensino regular e pelos encarregados de educação, o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial com alunos com multideficiência nos Centros de Apoio à Aprendizagem? Face a esta questão de investigação o estudo intenta: (i) Conhecer as perceções do/a coordenador/a da EMAEI, dos/as professores/as dos 2.º e 3.º ciclos de ensino regular e dos encarregados de educação, sobre o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial com alunos com multideficiência nos Centros de Apoio à Aprendizagem e (ii) Comparar as opiniões de diferentes atores sobre o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial com alunos com multideficiência que frequentam CAA nos 2.º e 3.º ciclos do ensino regular, identificando o que é semelhante e o que é distinto.

O estudo realizou-se em dois Agrupamentos de Escola (AE) distintos, onde funcionavam dois Centros de Apoio à Aprendizagem, os quais eram frequentados por alunos com multideficiência. Participaram no estudo 14 participantes, sendo sete de cada um dos AE: um coordenador da EMAEI; três professores do ensino regular que também trabalham com alunos com multideficiência no CAA e três encarregados de educação de alunos que frequentam o CAA. O estudo desenvolveu-se em três fases. Os dados foram recolhidos através da técnica de entrevista semiestruturada a cada um dos participantes.

A análise dos dados recolhidos mostra que nos dois Centros de Apoio à Aprendizagem onde esta investigação centrou o seu trabalho, está a ser desenvolvido um trabalho muito positivo pelos professores de Educação Especial, trabalho esse reconhecido pelos colegas do ensino regular, coordenador/a da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva e encarregados de educação. A qualidade deste trabalho estende-se, de igual modo, aos outros profissionais diretamente envolvidos, pelo seu desempenho nos mesmos Centros de Apoio à Aprendizagem, como é o caso de alguns professores do ensino regular. De igual modo, verifica-se uma boa inter-relação entre os

encarregados de educação dos alunos com multideficiência que frequentam os Centros de Apoio à Aprendizagem e os professores que lá trabalham, sobretudo a nível da comunicação. Como constrangimentos, com os quais os profissionais têm de lidar no seu dia-a-dia, foi salientado a falta de espaços mais adequados às problemáticas dos alunos e os poucos recursos humanos e materiais que a legislação em vigor permite serem disponibilizados.

**Palavras-Chave:** Inclusão; Multideficiência; Papel dos professores de Educação Especial; Centro de Apoio à Aprendizagem, Perceções

## **Abstract**

The present study fits into the interpretative/qualitative paradigm, is characterized by being a multiple case study and seeks to answer the following research question: How is it perceived by the coordinator of the Multidisciplinary Inclusive Education Support Team (EMAEI), by the teachers of the 2nd and 3rd cycles of regular education and by those in charge of education, the work carried out by Special Education teachers with students with Profound and Multiple Disabilities in the Learning Support Centers? In view of this research question, the study aims to: (i) Know the perceptions of the EMAEI coordinator, the teachers of the 2nd and 3rd cycles of regular education and those in charge of education, about the work developed by Special Education teachers with students with Profound and Multiple Disabilities in the Learning Support Centers and (ii) Compare the opinions of different actors on the work developed by Special Education teachers with students with Profound and Multiple Disabilities who attend CAA in 2nd and 3rd .th cycles of regular education, identifying what is similar and what is different.

The study involved took place in two different School Groups (AE), where two Learning Support Centers operated, which were attended by students with multiple disabilities. 14 participants participated in the study, seven from each of the AEs: a coordinator from EMAEI; three regular education teachers who also work with students with multiple disabilities at CAA and three guardians of students who attend CAA. The study was developed in three phases. Data were collected using the semi-structured interview technique from each of the participants.

The analysis of the data collected shows that in the two Learning Support Centers where this research focused its work, very positive work is being developed by Special Education teachers, work that is recognized by colleagues in regular education, Team coordinator Multidisciplinary Support for Inclusive Education and guardians. The quality of this work also extends to other professionals directly involved, through their performance in the same Learning Support Centers, as is the case with some regular education teachers. Likewise, there is a good interrelationship between those responsible for the education of students with Profound and Multiple Disabilities who

attend the Learning Support Centers and the teachers who work there, especially in terms of communication. As constraints that professionals have to deal with in their daily lives, the lack of spaces more suited to students' problems and the limited human and material resources that current legislation allows to be made available were highlighted.

Keywords: Inclusion; Profound and Multiple Disabilities; Role of Special Education teachers; Learning Support Center, Insights.

INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' '

Infelizmente, nos dias de hoje, fala-se muito em inclusão. A palavra inclusão no dicionário<sup>1</sup> é referida como sendo um nome feminino, um ato ou efeito de incluir, que pressupõe a Existência de uma coisa ou substância dentro de outra. Para Sousa (2022<sup>2</sup>) inclusão

se caracteriza por incluir coisas ou pessoas em grupos dos quais essas anteriormente não participavam. O termo inclusão vem do latim “*includere*”, que possui o significado de “pôr [alguém ou algo] dentro de um espaço” ou mesmo “adentrar num local fechado até então”. Do ponto de vista social, a inclusão é a busca pela igualdade, garantindo que todas as pessoas que fazem parte de uma sociedade integrem e participem de várias dimensões do seu ambiente, mas sem que haja discriminação ali, com todos sendo vistos de um mesmo modo.

Heis a razão da primeira frase desta introdução. Hoje precisamos muito e cada vez mais de falar e querer a inclusão porque a sociedade, ‘nós’, seres humanos, durante muito tempo excluímos, deixámos à margem, tentámos fingir que pensávamos que não existiam, ignorámos e desumanizámos-nos.

Se verificarmos, na natureza “não pensante” não há inclusão do diferente, nem há necessidade, pela simples razão de que não há, nem nunca houve, exclusão.

Nós, seres humanos, achamo-nos importantes porque apelamos à inclusão, mas esquecemos que essa inclusão só é necessária porque, na nossa “natureza” fomos excludores.

Perante esta tendência, oriunda, provavelmente do dom da inteligência que dizemos possuir, surge a necessidade de voltar a colocar ao mesmo nível, voltar a juntar aquilo ou ‘aquele’ que nunca deveria ter deixado de estar junto.

A realidade é que a palavra está no léxico de muitas pessoas e é hoje, mais do que nunca, necessária e fundamental que seja posta em prática, para o bem de todos.

---

<sup>1</sup> Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2023, <https://dicionario.priberam.org/inclus%C3%A3o>.

<sup>2</sup> SOUSA, Priscila. (1 de Dezembro de 2022). *Inclusão - O que é, conceito e definição*. Conceito.de. <https://conceito.de/inclusao>

O estudo que se segue aborda de forma direta aqueles que a sociedade excluiu, e que agora volta a querer incluir, e compreende que é nesta inclusão, que todos somos mais felizes, o fim último da nossa existência.

Assim, partimos da seguinte questão de investigação: Como é percebido pelo coordenador da EMAEI, pelos professores dos 2.º e 3.º ciclos de ensino regular e pelos encarregados de educação, o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial com alunos com multideficiência nos Centros de Apoio à Aprendizagem? Com o objetivo de conhecer as percepções do coordenador da EMAEI, dos professores dos 2.º e 3.º ciclos de ensino regular e dos encarregados de educação, sobre o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial com alunos com multideficiência nos Centros de Apoio à Aprendizagem, realizámos 14 entrevistas semiestruturadas envolvendo os diferentes atores, para recolhermos a informação suficiente para compararmos as suas opiniões sobre o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial, com alunos com multideficiência, que frequentam o CAA, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino regular e identificarmos as semelhanças e diferenças que possam existir.

Depois da primeira parte em que se abordarão os fundamentos da inclusão de crianças/jovens com multideficiência (MD) e o caminho legislativo que foi necessário impor nas últimas décadas no mundo e, particularmente, no nosso país, abordaremos alguns recursos específicos facilitadores da plena inclusão, especialmente, os recém criados Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA), seus dinamizadores e sua população alvo: alunos com MD. Faremos também uma abordagem às características dessas pessoas e as respostas educativas que lhes são disponibilizadas no ensino regular.

No segundo ponto do trabalho será apresentada a questão de investigação que nos levou a realizar este estudo de caso e respetivos objetivos. Após a apresentação do contexto e dos participantes, será abordada a metodologia de investigação e será feita uma explicação de cada técnica utilizada e os procedimentos éticos levados a cabo para garantir o anonimato e confidencialidade.

A apresentação dos dados surgirá em terceiro lugar, sendo num primeiro momento feita por tipo de participante em cada unidade orgânica em que este estudo de caso foi realizado e, num segundo momento, será apresentada também por tipo de

participante, mas juntando os dados dos dois estabelecimentos estudados. No final deste capítulo haverá ainda espaço para a discussão dos dados, onde será feita comparação dos dados recolhidos e tiradas possíveis conclusões, tentando esclarecer a nossa questão de investigação, com base nos dados obtidos.

Não queria terminar esta introdução sem esclarecer que, a inclusão é e será sempre uma meta, para a qual contribuirei para que todos cheguem. A minha provocação inicial foi no sentido de despertar a atenção do leitor, se já o consegui, boa leitura!

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO  
| " | | | " |

Refletir sobre a educação é, antes de mais, refletir sobre um direito universal, cujo objetivo

concretiza-se assegurando a intencionalidade educativa proporcionando condições para que todos os seres humanos se possam desenvolver em contacto com o conhecimento, experiência, com os desafios e com a vivência quotidiana, quer em contextos formais quer em contextos não formais, desde a hora em que nascemos. (Bonança, Medeiros & Botelho, 2020, p. 7).

Tendo por base o conteúdo e significado da citação anterior, todas as crianças, independentemente das suas características pessoais ou capacidades no domínio cognitivo, operativo e afetivo, tem direito a beneficiar de um sistema educativo que as acompanhe no seu desenvolvimento e processo de aprendizagem.

Em termos de organização o capítulo I deste estudo será todo ele dedicado ao enquadramento teórico sobre a temática da investigação a que este trabalho se dedicou. Este capítulo encontra-se subdividido em quatro subcapítulos para melhor estruturação e leitura do mesmo. No primeiro subcapítulo irão ser esclarecidos conceitos como a Inclusão, Educação Inclusiva e Equidade na Educação, diretamente relacionados com o estudo. No segundo será feita uma breve viagem pela história e desenvolvimento do percurso legislativo sobre a Educação Inclusiva, realizado no nosso país. O terceiro subcapítulo refletirá sobre a pertinência da existência de recursos de aprendizagem, como são os Centros de Apoio à Aprendizagem. No quarto subcapítulo abordamos o papel do professor de educação especial e no último subcapítulo procederemos à análise do que se entender ser a Multideficiência, as características dos alunos portadores e respostas necessárias para a inclusão destes alunos no sistema de ensino regular em Portugal.

## **1.1. Conceitos de Inclusão, Educação Inclusiva e Equidade na educação**

Ao falar-se de inclusão, estamos perante um conceito que abrange a vida humana nas suas diversas e múltiplas dimensões, tais como políticas, económicas, sociais, culturais e educacionais, onde nenhuma pessoa deve ser deixada para trás.

Em 1994, através da Declaração de Salamanca surge o conceito de inclusão relativamente à educação escolar, onde se prevê uma escola onde “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p. 11). Assim sendo, o conceito de inclusão surge em total oposição ao do conceito de exclusão, em todas as suas vertentes. Neste âmbito, a UNESCO (2015) defende que todos os estudantes devem ter acesso à educação de qualidade. Em 2016, a mesma organização afirma que,

... as diferenças são vistas de forma positiva como o estímulo para fomentar a aprendizagem entre crianças, jovens e adultos e promover a igualdade de género. Os princípios da inclusão e equidade implicam, dessa forma, não somente assegurar o acesso à educação, mas também ter espaços de aprendizagem de qualidade e estratégias pedagógicas que permitam aos estudantes prosperar, compreender suas realidades e trabalhar para uma sociedade mais justa. (UNESCO, 2016, p.18).

Porém, quando se trata da definição do próprio conceito, não se encontra total consensualidade entre alguns dos autores que se debruçaram e aprofundaram esta temática. Esta situação acontece devido ao facto de estarmos perante uma palavra de natureza polissémica, no dizer de vários autores (Ainscow, Farrel & Tweddle, 2000; Ainscow & Miles, 2013; Font, 2013; Giné, 2013 e López, 2012) citados por Nunes & Madureira (2015).

As autoras Nunes e Madureira (2015) consideram que a escola deve ser capaz de responder às diversas necessidades dos alunos que a frequentam, para que todos se sintam acolhidos e participantes ativos nas aprendizagens e atividades. Capelline e Fonseca (2017), autores citados por Canha (2021), são da opinião de que a escola é um dos locais favoráveis ao desenvolvimento humano e de que as oportunidades criadas e desenvolvidas pelo professor devem ser inclusivas, de forma a garantir o sucesso educativo de todos os alunos.

Para Lopez (2012), citado por Nunes e Madureira (2015) “...o conceito de inclusão implica processos e práticas que procuram proporcionar a alunos com dificuldades uma educação tão comum quanto possível, evitando a sua segregação” (p. 302).

Ainscow e Miles (2013), também citados por Nunes e Madureira (2015), por sua vez, apresentam quatro dimensões que permitem uma compreensão do conceito de inclusão, no que respeita a princípios e práticas, tais como: (I) a inclusão é um processo, (II) a inclusão interessa-se pela identificação e eliminação de barreiras, (III) a inclusão procura assegurar a presença, a participação e o sucesso de todos e (IV) a inclusão dá particular ênfase à educação dos alunos em risco de marginalização, exclusão ou de baixo rendimento

Por sua vez, Font (2013), autor citado por Nunes e Madureira (2015), analisa o conceito de inclusão considerando duas dimensões: a inclusão como processo que procura identificar e eliminar as barreiras e promover a educação de alunos em risco de exclusão/marginalização e a inclusão como resultado, na medida em que procura assegurar a presença, participação e sucesso de todos.

Em síntese podemos afirmar que, independentemente, de se encontrar algumas diferenças de autores no entender o conceito em si próprio, a inclusão dos alunos no contexto escolar pretende fazer com que todos os indivíduos tenham e beneficiem de igualdade de oportunidades no seu percurso sem serem, por motivo algum, excluídos no seu processo de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem.

Diretamente ligado ao conceito de inclusão, surge o conceito de educação inclusiva que, de acordo com Nunes e Madureira (2015), é entendida como uma meta a atingir na sociedade atual e constitui “...um movimento político, social e educativo que preconiza o direito de todos os indivíduos a acederem, participarem e contribuírem de forma ativa na sociedade, bem como o direito de serem aceites e respeitados, independentemente das diferenças que revelam” (p.128). Acrescentam ainda as mesmas autoras que a meta proposta implica não só uma educação de qualidade, mas também “...o desenvolvimento de competências facilitadoras da participação e da cidadania” (p. 128).

Para que a educação seja inclusiva é imprescindível que a escola também o seja em toda a sua amplitude, isto é, em todos os seus espaços, relações e tempos. Sobre a escola inclusiva Mariza Carvalho (2019) diz-nos que

A escola inclusiva é uma escola onde todos aprendem, onde ninguém fica para trás, onde todos pertencem e onde cada um se sente escola, onde se aprende em

todo o lugar, onde “eu aprendo contigo, mas tu aprendes comigo”, e onde “todos aprendem com todos...” (p. 2).

Por sua vez, Rodrigues (2006) afirma que “A educação inclusiva não é uma cosmética da educação tradicional nem uma simples estratégia de melhoria da escola: constitui a promoção da educação em novas bases que rejeitem a exclusão e promovam uma educação diversa e de qualidade para todos os alunos” (p.301). Na opinião de Capellini e Fonseca (2017) citados por Canha (2021) a educação inclusiva deve eliminar ou minimizar a exclusão social, mas, para isso, tem de se materializar uma reorganização cultural e postural nas práticas rotineiras das escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos, pautando-se pelo princípio da equidade. Assim, na educação inclusiva, estamos perante um projeto de construção de diversidade e de construção de uma escola onde cada aluno se sente parte integrante da mesma, sem esquecer, porém, que, para que tal aconteça, terá de existir o compromisso de todos os agentes educativos envolvidos.

Sintetizando, e de novo recorrendo a Marisa Carvalho (2019), podemos afirmar que “A Educação Inclusiva, como tem sido repetidamente apontado, é uma reforma educacional que visa a qualidade da Educação procurando esta qualidade na valorização da experiência e capacidades de cada aluno para a aprendizagem de todos” (p. 2).

A equidade na educação está em “... garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância” (UNESCO, 2016, p. 13). Acrescenta o mesmo documento que, “Implementar mudanças de forma efetiva e monitorizá-las para o impacto, reconhecendo que a construção de inclusão e equidade na educação é um processo contínuo, em vez de um esforço único” (UNESCO, 2016, p. 13).

Em síntese, reconhece-se que, atualmente, a escola vive uma busca constante de melhoria dos padrões de qualidade e dos resultados escolares dos alunos, tendo em conta a promoção da equidade e inclusão ao facultar, “...oportunidades de aprendizagem diversificada e adequada aos alunos” como afirma Castanheira (2014), citada por Canha (2021, p. 5).

## **1.2. Análise do percurso legislativo em Portugal no caminho da educação inclusiva**

À semelhança de muitos outros países, Portugal não permaneceu indiferente ou à margem do desenvolvimento do sistema educativo, nomeadamente no que respeita à educação inclusiva, conceito referido anteriormente. O direito de todos ao ensino está contemplado na Constituição da República Portuguesa de 1976. Devido às grandes mudanças que se tem assistido em Portugal, no que respeita à educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais<sup>3</sup> (NEE), existe todo um conjunto de alterações legislativas que se vão refletir nas respostas educativas a aplicar a todos os alunos e mais concretamente aos alunos com NEE. Atualmente e, em relação à questão em análise, vive-se, no nosso país, uma realidade, substancialmente diferente da que se vivia há algumas décadas.

Assim sendo, o conceito de inclusão, como demonstrado anteriormente, surge em total oposição ao conceito de exclusão, em todas as suas vertentes. No entanto, é importante ter presente que, nas escolas não é realista que se passe, imediatamente, de um comportamento para outro só porque a lei mudou. Mesmo que, do ponto de vista teórico, a educação inclusiva surja consciencializada nos agentes de intervenção direta ou indireta, é necessário contar com infraestruturas que nem sempre são adequadas em número ou condições, recursos económicos, humanos e, sobretudo, com uma prática que vai muito para além de um reconhecimento teórico, mas passa, essencialmente, por uma mudança de mentalidade, de “mindset” que leva tempo, por vezes muito tempo, a acontecer. De acordo com Castanho (2021) “nenhuma medida política emanada pelo Ministério da Educação terá sucesso no terreno, se não houver por parte dos conselhos executivos e pedagógicos das escolas, vontade expressa de criar condições para a sua implementação” (p. 515).

No nosso país, temos, ao longo do tempo, como documentos de referência sobre o direito de todos à educação e, progressivamente, à educação inclusiva: a Lei de Bases

---

<sup>3</sup> Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) são aqueles que, por apresentarem determinadas condições específicas, podem necessitar de um conjunto de recursos educativos particulares, durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio emocional. Estas condições podem ser permanentes ou temporárias.

da Reabilitação e Integração de Deficientes (Lei n.º 6/71 de 8 de novembro), a Constituição da República Portuguesa (1976), o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto, onde são introduzidos os conceitos de Necessidade Educativas Especiais e o regime educativo especial. O Despacho-Conjunto n.º 105/97 de 1 de julho que subescreveu as orientações da escola inclusiva, defendidas na Declaração de Salamanca, a promulgação do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro em que se destaca um novo paradigma de avaliação e intervenção nas NEE. Os pais e encarregados de educação passam a ser parceiros ativos no processo educativo dos seus educandos e a intervenção junto das crianças é alargada a todo o tipo de escolas e níveis de ensino. Posteriormente, o Decreto-Lei 137/2012 de 22 de abril define as regras pelas quais as escolas devem orientar a sua gestão e autonomia, sem descurar os princípios e objetivos consagrados na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Em 6 de julho de 2018 é publicado o Decreto-Lei n.º 54/2018 que determina que as escolas devem encontrar respostas educativas e formativas para todos os alunos, através de modelos curriculares flexíveis e de uma abordagem multinível. Para que tal aconteça, as escolas devem mobilizar todos os meios que dispõem para promover o sucesso real das aprendizagens de modo universal, assim como a comunidade envolvente, de forma que todos possam ser agentes mais ativos e decisivos no percurso e sucesso educativo de cada aluno. Nesta legislação reforça-se uma visão mais abrangente da escola onde qualquer aluno pode, ao longo do seu percurso escolar, necessitar da aplicação de medidas específicas de suporte à aprendizagem e à inclusão. De referir também o Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho como sendo um decreto aglutinador, onde se preconiza uma escola inclusiva que promove aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências essenciais para todos os alunos. A escola deve mostrar que o processo de inclusão é uma realidade crescente.

De salientar neste processo evolutivo de educação inclusiva em Portugal, o facto de a atual legislação, criar, nas escolas, a figura dos Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) os quais advém do extinto, Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, que defendia a criação de *Unidades Especializadas*, apenas em algumas escolas, para alunos com determinadas particularidades (Multideficiência ou Perturbação do Espectro do Autismo). Especificando, neste Decreto-lei as Unidades Especializadas denominam-se

*Unidades de Ensino Estruturado* para a educação de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, e *Unidades de Apoio Especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita*. Nesse período, estes alunos frequentavam muitas vezes, a tempo inteiro, esses espaços, apesar de estarem inseridos nas turmas regulares e, pontualmente, marcarem presença para a realização de atividades ou tarefas consideradas adequadas para o seu desenvolvimento. Esta situação era, no entanto, adaptada a cada aluno tendo em conta as suas necessidades e problemática. São estas Unidades, criadas ao longo de alguns anos e sempre tendo em vista a inclusão dos alunos que “dão origem” aos Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) descritos no atual Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, os quais se constituem como recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão de todos os alunos, como analisaremos mais adiante.

Quanto à metodologia implícita no atual normativo da educação inclusiva é de referir que esta assenta no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) que, e parafraseando Castanho (2020) tem como objetivo garantir as oportunidades de desenvolvimento por meio de um planeamento pedagógico que seja continuado e que vise maximizar a aprendizagem com vista ao sucesso de todos os alunos, tendo sempre em conta a diversificação de materiais, métodos, ferramentas e formas de avaliação. Como sintetiza King-Sears (2009), citado por Nunes e Madureira (2015) “... o DUA relaciona-se com práticas de ensino a desenvolver junto de alunos com e sem deficiência, centrando-se na dimensão pedagógica” (p. 132). Ou seja, o DUA apresenta uma visão curricular, através da qual, pretende assegurar a participação e o sucesso de todos os alunos ao diminuir os entraves de natureza pedagógica que podem dificultar este processo (Nunes & Madureira, 2015).

Neste contexto e devido à complexidade e diversidade de tarefas a cumprir pela escola, cada vez mais, por necessidade ou por imperativo da lei, surgem as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) em substituição do trabalho parcial, desenvolvido individualmente. As EMAEI são reforçadas pela Lei 116/2019 de 13 de setembro, artigo 12.º, como um recurso específico da escola, sendo-lhes conferido um conjunto de competências e poder decisivo para a inclusão de todos os alunos na vida escolar. Estas equipas foram constituídas em cada Agrupamento de Escolas/Escola

Não Agrupada, e integram, de acordo com o estipulado na lei, elementos de diversos grupos de docência, encarregados de educação e psicólogos. Embora possam também dela fazer parte elementos exteriores à comunidade escolar, enquanto técnicos especializados. Contudo, esta equipa só por si não é sinónimo de sucesso de inclusão, ela só será verdadeiramente eficaz se conjugar três vetores denominados por querer, saber e poder, segundo Cabral e Alves (2018).

No entanto, para que esta alteração pudesse ser implementada na prática foi necessário, paralelamente, o melhoramento/evolução dos recursos de apoio. Iremos de seguida verificar os recursos específicos de apoio à aprendizagem e inclusão, propostos pelo Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho.

### **1.3. Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão: Centros de Apoio à Aprendizagem**

Como foi anteriormente referido, os Centros de Apoio à Aprendizagem surgem referenciados no Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho e decorrem das Ex-Unidades de Ensino Estruturado/Especializado, legisladas no Decreto-Lei 3/2008.

Essas unidades surgiram com o intuito de se constituírem como uma resposta educativa diferenciada para alunos com Multideficiência ou Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e visavam a conceção de ambientes educativos estruturados, dotados de equipamentos materiais e recursos humanos específicos, capazes de promover aprendizagens significativas de forma colaborativa com os seus pares. Nestas estruturas deveriam ser implementadas estratégias e metodologias pedagógicas adequadas às especificidades de cada aluno, assegurados os apoios terapêuticos específicos e preparados e apoiados os processos de transição entre ciclos e para a vida futura. O tempo de permanência, de cada aluno, na unidade, deveria ser adequado às especificidades de cada um (Pereira, 2005).

Como eram estruturas não generalizadas, a sua criação estava dependente de um conjunto de critérios relacionados com o número de alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita ou com PEA existentes nos estabelecimentos escolares próximos. Deveriam envolver um trabalho articulado de equipa com todos os intervenientes no processo educativo dos alunos, incluindo as famílias e todos os

serviços da comunidade que se entendesse necessários (Pereira, 2005). O manual “Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita - Organização da resposta educativa” (Nunes, 2008) procurava dar algumas orientações aos profissionais que trabalhavam com estes alunos, clarificando-se nomenclaturas e conceitos. A legislação aconselhava a fixação destes recursos apenas em algumas escolas, canalizando a deslocação dos alunos, que delas necessitassem, para as existentes, no sentido de rentabilizar os recursos físicos, humanos e materiais que aí fossem colocados.

São estas unidades, com um percurso trilhado de alguns anos na procura do caminho da inclusão que são, à luz da atual legislação da educação inclusiva, transformadas nos CAA. Nos números 1 e 2 do artigo 13.º do Decreto-Lei 54/2018, é referido que

o centro de apoio à aprendizagem é uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola. O centro de apoio à aprendizagem, em colaboração com os demais serviços e estruturas da escola, tem como objetivos gerais: a) Apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola, designadamente através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo; b) Promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar; c) Promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma.

Assim, os CAA são considerados como um recurso organizacional específico da escola, cujos objetivos vão no sentido de apoiar a inclusão de todos os alunos ao longo do seu percurso escolar e/ou na vida pós-escolar, passando pela área da educação, do lazer e de uma vida social ativa, participativa e de qualidade. Segundo a perspetiva de Rodrigues (2018) a escola atual tem, mais do que nunca, de ser capaz de incluir todos, de lhes oferecer não só as mesmas condições de acesso, mas também as mesmas condições para obterem sucesso. Em conformidade com o mesmo autor, a escola, na sua diversidade, tem de ser capaz de desenvolver com qualidade e equidade o potencial de cada aluno e, simultaneamente, desenvolver valores de colaboração e práticas de entreajuda. Só assim a inclusão não imerge apenas nos seus documentos orientadores, como uma utopia, mas vive-se e realiza-se da própria escola para a vida.

Em termos práticos, a criação do CAA insere-se no quadro de autonomia das escolas e, enquanto resposta organizativa de apoio à inclusão, deve estar prevista nos documentos estratégicos que definem a política de escola, bem como os recursos a disponibilizar para a sua consecução.

De acordo com o número 7 do artigo 13.º do Decreto-Lei 54/2018, novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva, compete ao diretor da escola definir o espaço de funcionamento do CAA, numa lógica de rentabilização dos recursos existentes na escola. Assim, o CAA surge como estrutura de apoio que integra recursos humanos e materiais da escola, tendo como objetivo primeiro, apoiar a inclusão de todos os alunos, promover o acesso à formação, bem como a participação social e vida autónoma. Esta estrutura visa, essencialmente, a promoção de espaços especializados de avaliação, de acompanhamento e desenvolvimento das competências essenciais, tendo em conta o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. A sua ação pode ser desenvolvida em diferentes espaços do agrupamento, numa mesma escola e/ou em escolas diferentes, onde se manifeste necessária e organiza-se segundo dois eixos absolutamente complementares. Por um lado, funcionando como suporte aos docentes responsáveis pelos grupos ou turmas e, por outro lado, complementar contextos educativos. (Artigo 13.º do Decreto-Lei 54/2018).

Relativamente à monitorização do CAA, esta deve estar em sintonia, na sua forma de concretização, com os seus objetivos específicos:

- a) Promover a qualidade da participação dos alunos nas atividades da turma a que pertencem e nos demais contextos de aprendizagem;
- b) Apoiar os docentes do grupo ou turma a que os alunos pertencem;
- c) Apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo;
- d) Desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
- e) Promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem;
- f) Apoiar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar. (Idem).

Neste contexto, destaca-se a importância dos docentes de Educação Especial, não só no trabalho direto que desenvolvem com os alunos e na prestação de apoios individualizados, como na adaptação funcional do currículo, dos recursos e materiais, sempre que necessário. De salientar também o trabalho que estes docentes são chamados a desenvolver junto dos colegas de ensino regular através da promoção de relações de confiança, de partilha de saberes e de experiências feitas, no sentido de facilitar o processo de aceitação e de interação com os alunos, sobretudo com alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita.

Ainda no que concerne à monitorização do CAA, o número 8 do artigo 12.º - refere que, compete à EMAEI, “c) Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem; (...) f) Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem”.

Quer no CAA, quer na escola em geral, revela-se fundamental a figura do DEE que é, ou deve ser, um elemento central de coordenação, ajuda, esclarecimento e monitorização das práticas inclusivas. No ponto seguinte iremos abordar as funções e o perfil exigido a este professor.

#### **1.4. Funções do professor de Educação Especial**

Na atualidade, todas as escolas são desafiadas a transformarem-se em escolas inclusivas. Com o novo paradigma de uma matriz profundamente inclusiva, torna-se imperativo a construção de comunidades educativas inclusivas. Como referido anteriormente, a educação inclusiva não se destina apenas a alunos com necessidades educativas especiais, mas a todos os alunos que fazem parte da comunidade escolar de todas as escolas do nosso país, pois como está explícito no número 1 do artigo 1.º do Decreto-Lei 54/2018, este

estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

Neste âmbito, a escola inclusiva implica um envolvimento de todos os professores no processo de inclusão e, conhecimentos/práticas anteriormente atribuídas

ao trabalho do professor de educação especial são, neste momento, assumidas também pelos professores de ensino regular. Portanto, dentro das comunidades educativas de inclusão, o professor de Educação Especial também é confrontado com novos desafios imergentes deste novo pensar/fazer escola.

Todo o sistema educativo português, regulamentado na Lei de Bases do Sistema Educativo a 14 de outubro de 1986, na Assembleia de República (1.<sup>a</sup> versão) foi sofrendo alterações até à atualidade. No entanto, neste documento já se encontra presente a referência à igualdade de oportunidade de sucesso para todos os alunos que frequentam a escola, sendo afirmado que “É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (artigo 2.º, número 2).

Por sua vez, no capítulo II - Organização do Sistema Educativo, subsecção IV - Modalidades especiais de educação escolar, podemos encontrar o indicador que prevê a integração de modalidades especiais, tais como a educação especial; a formação profissional; o ensino recorrente de adultos; o ensino à distância e o ensino português no estrangeiro.

Relativamente aos objetivos da educação especial, o artigo 17.º clarifica que a educação especial “visa a recuperação e a integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais” (ponto 1) especificando que esta “integra atividades dirigidas aos educandos e ações dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades” (número 2). Quando são referidos os objetivos mais específicos da educação especial (número 3) verifica-se que está previsto o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais; a ajuda na aquisição da estabilidade emocional; o desenvolvimento das possibilidades de comunicação; a redução das limitações provocadas pela deficiência; o apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes; o desenvolvimento da independência e a preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa. Além de uma ação mais direta sobre o aluno pode encontrar-se ainda a presença de uma proposta de intervenção ao nível familiar e social.

Na organização da educação especial (artigo 18.º) está prevista a adoção de “modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo

em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados” (número 1). A possibilidade de frequência de instituições específicas, a integração do aluno com deficiência, a adaptação de currículos e diferentes formas de avaliação são clarificadas ao longo deste artigo (números 2, 3 e 4).

Apesar de diversas entidades poderem assumir iniciativas do âmbito da educação especial (número 6) cabe ao Ministério da Educação a responsabilidade de coordenar e definir normas da educação especial ao nível pedagógico e técnico fiscalizando a sua implementação (número 7), bem como promover “ações que visem o esclarecimento, a prevenção e o tratamento precoce da deficiência” (número 8). No artigo 33.º do Capítulo IV (recursos Humanos) é feita a indicação de que “são qualificados para o exercício de atividades de apoio educativo os indivíduos habilitados com formação superior adequada” (número 3).

No que respeita ao perfil de competências do docente de educação especial (DEE), encontramos a sua regulamentação no Despacho-Conjunto n.º 198/99, de 3 de março. O referido despacho foi elaborado num contexto completamente distinto do contexto da sociedade e da escola atual.

A mudança de paradigma registada nos normativos portugueses, vêm destacar a necessidade de repensar as funções e atribuições do DEE, em tempo de escola inclusiva, determinadas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e na Lei n.º 116/119, de 13 de setembro (1.ª alteração).

Nas últimas décadas, a legislação contribuiu para uma melhor compreensão, do perfil do DEE. Tendo como primeira análise, a Lei de Bases do Sistema Educativo, passando por decretos mais específicos, referentes à integração de alunos com deficiência, nas escolas públicas e respetivos apoios, nomeadamente, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, do Ministério da Educação, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, do Ministério da Educação, até ao atual diploma referente à educação inclusiva, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e sua 1.ª alteração efetuada pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Este último normativo (DL 54/2018) atribui ao professor de educação especial, um grande protagonismo, na sequência do previsto no Despacho-Conjunto no 198/99, de 3 de março (Almeida, 2019).

Com o Despacho-Conjunto no 198/99, de 3 de março, surge a descrição do perfil de formação de professores, na área de formação especializada, de educação especial, qualificando-os para funções de apoio, de acompanhamento, e de integração socioeducativa de indivíduos com NEE.

O mesmo normativo define quatro áreas de competência para o DEE. Ou seja, competência de análise crítica; competência de intervenção; competência de formação, de supervisão e de avaliação e competência de consultoria.

Na competência de análise crítica, salienta-se que o DEE deve saber interpretar a escola, organizar o currículo de acordo com contributos teóricos das ciências da educação, para alunos com NEE e ter conhecimento científico, para fundamentar a tomada de decisão.

Na competência de intervenção, o DEE deve saber identificar as NEE, no quadro do desenvolvimento social e educativo dos alunos; aplicar técnicas de aconselhamento e de diferenciação pedagógica; apoiar a diversificação de estratégias e de metodologia, por forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens; saber elaborar adaptações ao currículo regular decorrentes das respetivas necessidades educativas; desenvolver, como docente, programas em áreas específicas de aprendizagem para alunos com deficiências e multideficiência; aplicar medidas previstas no Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, relativas aos alunos com NEE; intervir em processos de envolvimento dos pais na educação precoce, educação escolar e formação profissional dos seus filhos, bem como em projetos de integração educacional e social; melhorar as condições e o ambiente educativo da escola e ainda promover a elaboração e implementação de projetos educativos que respondam às características da população escolar, mobilizando os recursos locais existentes.

Para as competências de formação, de supervisão e de avaliação o DEE, deve apoiar e cooperar na formação contínua de professores de ensino regular, dos docentes especializados e dos órgãos de administração e gestão das escolas; colaborar com os professores de ensino regular, na sala de aula em tarefas de diferenciação pedagógica, respondendo às necessidades das turmas heterogéneas em processos de educação inclusiva, numa escola para todos; diagnosticar NEE dos alunos tendo como referência

o currículo e os padrões sociais correspondentes à idade cronológica, em articulação com o desenvolvimento dos projetos educativos das escolas.

Por último, na competência de consultoria, deve o DEE apoiar os órgãos de gestão, de coordenação pedagógica e os professores, na construção de projetos educativos e curriculares que proporcionem uma gestão flexível dos currículos e a sua adaptação às realidades locais, aos interesses e às capacidades dos alunos; assessorar e apoiar os centros de formação das associações de escolas no planeamento e execução de programas de formação.

Voltando aos decretos publicados, ao longo dos últimos vinte anos, é de salientar também que em 23 de agosto, o Ministério da Educação, através do Decreto-Lei n.º 319/91, refere que o DEE representa um recurso para o aluno com deficiência e/ou com NEE, já que encontramos na alínea a) no seu artigo 13.º, relativo às “competências” apenas a indicação de que compete à gestão/órgão de administração “aplicar o regime educativo especial, sob proposta conjunta dos professores do ensino regular e de educação especial, ou dos serviços de psicologia e orientação, consoante a complexidade das situações”. Por sua vez, o artigo 17.º, do respetivo decreto, determina que o responsável pelo Programa Educativo Individual é o DEE. Procurando fazer uma aproximação na análise, verifica-se que é também em 1999, que é publicado o Despacho-Conjunto n.º 198/99, de 3 de março (Borges, 2020). Passados sete anos, em 2006, é criado o grupo de educação especial (Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, do Ministério da Educação).

No âmbito do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, já com a existência do grupo de educação especial, surge a definição de um departamento de educação especial ou de serviços educativos de apoio especializado, envolvendo serviços de psicologia e orientação (SPO). A atuação do DEE, está prevista apenas para a alínea d) do n.º 1 do artigo 17.º o “reforço e desenvolvimento de competências específicas” estabelecendo no n.º 3, que o apoio definido na alínea d) do n.º 1 é prestado consoante a gravidade da situação, dos alunos, e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo DEE. As unidades de ensino estruturado, para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, são salientadas no ponto 4, do artigo 25.º, onde é definido que as escolas ou agrupamentos

de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial, bem como no artigo 26.º, relativamente às unidades de apoio especializado, para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, em que está igualmente previsto que as escolas ou agrupamentos de escolas, com unidades especializadas integram docentes com formação especializada, em educação especial. O artigo 28.º esclarece que as áreas curriculares específicas, definidas nos pontos 2 e 3, do artigo 18.º, e do artigo 21.º, são lecionadas por docentes de educação especial.

Segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e a sua primeira alteração descrita na Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro e o “Manual de Apoio à Prática, para uma Educação Inclusiva” (DGE, 2018), podemos constatar que a intervenção do DEE, neste novo paradigma da escola inclusiva, se realiza de acordo com duas vertentes, uma relativa ao trabalho colaborativo, com os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos e outra relativa ao apoio direto prestado aos alunos que terá, sempre, um carácter complementar desenvolvido em sala de aula ou em outros contextos educativos.

A intervenção fundamental e imprescindível do DEE incide na aplicação das medidas adicionais, enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, sendo, preferencialmente, implementadas em contexto de sala de aula. Abrange também a ação educativa, desenvolvida nos CAA, complementar da que é realizada na turma do aluno, ou noutros contextos educativos, traduzindo-se na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão. Evidenciamos ainda, o papel essencial que lhes é atribuído no processo de flexibilidade curricular, envolvendo os alunos ativamente na construção da sua aprendizagem, promovendo o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO).

Enquanto elemento permanente (e variável) da EMAEI, o DEE partilha a responsabilidade num conjunto de competências de apoio à operacionalização da educação inclusiva: por um lado, apoiar a implementação, acompanhamento e monitorização da eficácia das medidas de suporte à aprendizagem, por outro lado, cabe-

lhe o aconselhamento dos docentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, o acompanhamento do CAA e a sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva, através de ações diversas (DL n.º 54/2018).

No que se refere à formação dos DEE, Madureira e Leite (2007) são da opinião que a formação especializada deve incidir em quatro dimensões, nomeadamente, “a aquisição de conhecimentos sobre os sujeitos com necessidades educativas especiais; o domínio dos conteúdos a lecionar; o conhecimento da escola enquanto organização e a consciência de si próprio e das suas características particulares enquanto profissional” (p. 15). Para Parrilha (1997, 2002), citado por Madureira e Leite (2007) é de extrema importância a transdisciplinaridade, sendo crucial o desenvolvimento de “planos de formação que integrem respostas à diversidade como eixo integrado e a intencionalidade educativa como característica principal da intervenção a desenvolver” (p. 15).

Em síntese, é de referir que na formação especializada do DEE é fundamental que esta decorra em diversas vertentes, tais como, a formação teórica e concetual, a formação prática, bem como capacitação no domínio do aconselhamento e trabalho em parceria com outros docentes, com técnicos, com as estruturas diretivas da escola e com a família dos alunos com quem trabalha.

No estudo sobre o perfil do DEE realizado por Ribeiro (2014) citado por Borges (2020) confirma-se a necessidade de uma formação que lhe permita posicionar-se e “defender” os pressupostos da Escola Inclusiva. Destaca-se, mais uma vez, a importância da “supervisão e avaliação” decorrerem de forma sistemática e reflexiva, de modo a melhorar o seu desempenho profissional num processo interativo entre professores, não se resumindo a uma simples orientação, mas sim, uma construção e partilha de saberes (Ribeiro, 2014) citado por Borges (2020). A supervisão tem como funções principais a melhoria da prática, o desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem e a promoção da capacidade de autorrenovação da organização (Oliveira-Formosinho, 2002), citado por Borges (2020). A avaliação assume outra dimensão importante na formação do docente, uma vez que, com base no artigo 39.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) enquadra-se na intenção de melhorar a qualidade da educação e ensino, decorrente do

desenvolvimento profissional e pessoal do docente. São parâmetros a considerar na avaliação de desempenho do DEE, tendo em conta as especificidades da sua ação: Dimensão 1. Científica e Pedagógica 1.1.; Planificação e organização das atividades letivas 1.2.; Cumprimento das orientações de referência e 1.3. Reflexão crítica do seu processo de ensino.

Esta avaliação do DEE torna-se fundamental uma vez que a ele cabe a responsabilidade de dinamizar e articular a aplicação das medidas adicionais, enquanto especialista na diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem adaptados a cada aluno que é objeto da Educação Inclusiva, especialmente os que mais dificuldades sentem nessa Inclusão, quer pela sua condição de saúde física, mental ou psicológica.

Vamos de seguida abordar estas problemáticas que fazem com que alguns grupos de crianças/jovens necessitem de usufruir das medidas consideradas mais graves, ou seja, das medidas adicionais, de acordo com o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho.

## **1.5. Multideficiência e Educação Inclusiva**

A multideficiência (MD) é uma condição que resulta da associação de mais do que uma deficiência, incluindo a deficiência intelectual, num mesmo indivíduo, apresentando quadros de gravidade/complexidade considerável, sendo as necessidades educativas destas pessoas bastante distintas e específicas. Assim sendo, considera-se importante e pertinente esclarecer o conceito de multideficiência, a sua etiologia e as características da criança/jovem com multideficiência.

### **1.5.1. Multideficiência: conceito e etiologia**

Ao longo dos anos o conceito de multideficiência tem sido analisado de diferentes perspetivas, as quais correspondem a diferentes pontos de vista de acordo com o conhecimento científico, o autor e o país, conforme podemos constatar pela literatura nacional e internacional sobre esta temática.

Analisando as várias definições apresentadas por Saramago et al. (2004) e Nunes (2008), identifica-se como ponto comum o facto de referirem que as pessoas com multideficiência manifestam acentuadas limitações a vários níveis, que as leva a ter necessidades muito específicas e a requerer apoio permanente em mais do que uma

atividade. Para estes autores uma das características comum é a existência de uma deficiência intelectual severa ou profunda, associada a uma ou mais deficiências, podendo ser motora e ou sensorial.

Contreras e Valência (1997), citados por Serrano (2013) definem a MD como envolvendo “o conjunto de duas ou mais incapacidades ou diminuições de ordem física, psíquica ou sensorial” (p. 378). Cloninger (2004), citado por Serrano (2013), apresenta uma definição semelhante, referindo que o indivíduo com MD revela necessidades educativas graves, derivadas da combinação de mais do que uma deficiência, o que desafia a intervenção educativa e abrange diferentes áreas de intervenção. Porém, este autor não especifica as dificuldades intelectuais como condição necessariamente presente. Do ponto de vista de Bairrão (1998), citado por Serrano (2013) a MD refere-se a indivíduos com uma deficiência intelectual grave ou profunda e, simultaneamente, uma deficiência sensorial e/ou motora, como mencionam Saramago et al (2004) e Nunes (2008).

Segundo Orelove e Sobsey (2004) citado por Nunes (2008), as pessoas com multideficiência podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos e as suas “... limitações impedem a interação natural com o ambiente, colocando em grave risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem” (p. 9). Definição idêntica pode-se encontrar no documento referente às normas orientadoras para as unidades especializadas em multideficiência (Nunes, 2005), oriundas do Ministério de Educação (ME), onde se lê que os alunos com esta condição revelam limitações significativas ao nível cognitivo, e ainda, no domínio motor e/ou sensorial (visão ou audição), necessitando, por vezes, de cuidados de saúde especiais.

Nunes (2008), sublinha ainda que o indivíduo com MD habitualmente apresenta graves limitações no domínio da comunicação/linguagem/fala e mobilidade. Este conjunto de limitação regula a sua interação com os outros, por não comunicar de forma eficiente, manifestar acentuada dificuldade na mobilidade e na deslocação. Ou seja, todas estas limitações condicionam fortemente a sua atividade e interação com o meio físico e social. Consequentemente, as suas aprendizagens e desenvolvimento não se processam de forma natural (Saramago et al., 2004). Na perspectiva de Simeonsson (1994), citado por Bairrão et al. (1998) e de Nunes (2003), citada por Serrano (2013), “a

criança com multideficiência enquadra-se no grupo de alunos com Necessidades Educativas Especiais de baixa frequência e alta intensidade” (p. 5). As causas desta condição podem decorrer de inúmeras situações, podendo ser congénita ou adquirida, mas necessitam sempre de uma intervenção educacional especializada.

Relativamente à questão da presença de limitações no funcionamento intelectual nas pessoas com MD, no relatório elaborado em 2002, pelo Observatório dos Apoios Educativos do Departamento de Educação Básica, sobre as “Crianças e Jovens com Multideficiência e Surdocegueira - Contributo para o sistema educativo”, conclui-se ser este o domínio mais afetado nesta população escolar, estando associadas outras limitações como a comunicação, a saúde física, a visão e a audição.

Depois de descritos vários conceitos de MD, constatamos que, apesar de ser apresentado por vários autores como um grupo com um défice cognitivo bastante significativo, ao qual estão associadas outras deficiências motoras e sensoriais, as pessoas com MD constituem um grupo muito heterogéneo em termos do seu funcionamento. As crianças/jovens com MD evidenciam uma deficiência grave ou profunda nas funções e estrutura do corpo (intelectual, sensorial, motora, comunicação e saúde), o que condiciona fortemente o seu desempenho ao nível da atividade e participação, concretamente a aprendizagem de noções básicas essenciais para a vida. Atualmente, verifica-se uma preocupação numa definição mais exata do conceito de MD e na determinação dos diferentes subgrupos de indivíduos que integram este grupo.

Abordaremos de seguida algumas características que podem ser encontradas em crianças com MD.

### **1.5.2. Características dos alunos com multideficiência**

Os alunos com multideficiência podem apresentar diversas características, determinadas pela combinação e gravidade das suas limitações, pela idade em que surgem e pelas experiências vivenciadas.

De acordo com Nunes (2008), o indivíduo com multideficiência, para além de deficiência intelectual grave, habitualmente apresenta limitações ao nível da comunicação, linguagem, fala e mobilidade. Ou seja, a sua maioria não comunica de forma eficiente, manifestando acentuadas dificuldades na mobilidade e deslocação,

limitações que condicionam fortemente a sua atividade e participação, e a forma como interage (Nunes, 2008). Face a esta circunstância, estamos perante alunos que apresentam características únicas e muito especiais, que as enquadram num grupo heterogéneo e, simultaneamente muito específico. Como refere Nunes (2001) “a multideficiência é mais do que uma mera combinação ou associação de deficiências constituindo um grupo heterogéneo entre si, apesar de apresentarem características específicas/particulares” (p.16). Assim, para além de se estar perante um grupo heterogéneo, cada criança ou jovem com MD, pode apresentar necessidades únicas de aprendizagem, necessitando de um apoio permanente na realização das atividades de vida diária, tais como: alimentação, higiene, mobilidade, vestir, despir e apoio no controlo dos esfíncteres (Nunes, 2008).

As disfunções que envolvem estes indivíduos são múltiplas e complexas, exigindo, na maior parte das vezes, cuidados médicos, tratamentos terapêuticos e uma intervenção educativa, familiar e comunitária estruturada, continuada, articulada e intensa. As suas características, necessidades e nível de desempenho são determinadas pelas suas condições de saúde física, ao nível das funções e das estruturas do corpo, e psicológicas (Saramago et al., 2004). No entanto, para Nunes (2008), as maiores dificuldades destes alunos, no que respeita à atividade e participação situam-se ao nível:

dos processos da interação com o meio ambiente (...); da compreensão do mundo envolvente (...); da seleção dos estímulos relevantes; da compreensão e interpretação da informação recebida; da aquisição de competências; da concentração e atenção; do pensamento; da tomada de decisão sobre a sua vida; da resolução de problemas” (p. 11).

Todas estas dificuldades e limitações levam a que estes alunos compreendam o mundo de uma forma diferente, necessitando de experiências significativas para que as competências desenvolvidas se mantenham (Nunes, 2008). Portanto, a pessoa com MD apresenta um quadro complexo de limitações de várias ordens, às quais se associam frequentemente reduzidas oportunidades de comunicação e, na maioria das vezes, a impossibilidade de vivenciar voluntariamente experiências significativas, em diferentes ambientes (Nunes, 2008).

No que respeita às características socio-emocionais, estes alunos precisam de estar inseridos num contexto educacional que promova o desenvolvimento de relações sociais com os seus pares e adultos. O ambiente deverá ser tranquilo, estimulante e promotor de carinho e atenção, igual ao de qualquer outra criança. Um gesto atento e empático pode fazer a diferença, num universo onde as relações são, por vezes, pouco vinculativas e onde a relevância é dada ao cumprimento de objetivos e rotinas estabelecidas.

Ao nível da aprendizagem, a pessoa com MD apresenta significativas limitações em algumas funções intelectuais, bem como acentuadas dificuldades ao nível da comunicação e da linguagem, quer ao nível da compreensão, quer ao nível da emissão de mensagens orais/conversaçoão, como se tem vindo a mencionar. Ao constatar que, na maioria das situações, estas crianças não usam a linguagem oral, torna-se, absolutamente necessário o uso de uma comunicação aumentativa e alternativa, pois a dificuldade referida limita a comunicação com os outros e influencia o próprio desenvolvimento das suas capacidades (Nunes, 2008). As suas dificuldades ao nível da aprendizagem englobam várias vertentes, nomeadamente, dificuldade na compreensão e descodificação da informação que recebe, dificuldade em interagir com o ambiente, dificuldade na aquisição de competências, dificuldade na resolução de problemas e tomada de decisões, dificuldade na concentração e atenção, dificuldade em organizar o seu pensamento e dificuldade em selecionar os estímulos que lhe são úteis.

De seguida iremos abordar algumas das possíveis respostas educativas para os alunos com multideficiência que frequentam o ensino regular. Não esquecendo que as respostas devem ser adequadas a cada situação e assumindo que há situações em que o ensino regular pode não conseguir ser a melhor solução, em algumas circunstâncias este contexto escolar poderá não constituir a melhor resposta.

### **1.5.3. Respostas educativas para alunos com multideficiência no ensino regular**

O acesso à educação em estabelecimentos de ensino regular por parte dos alunos com MD tem-se tornado, progressivamente, uma realidade no sistema educativo do nosso país. No entanto, a forma de ser, de pensar, de agir e de se relacionar destes

alunos colocam importantes questões e desafios às escolas e aos profissionais que com eles trabalham. A mesma situação é igualmente sentida pelos seus familiares e pela comunidade envolvente.

Para começar e antes de desenvolver qualquer prática de trabalho junto do aluno com MD é fundamental compreender com quem se está a trabalhar. Para que tal aconteça, torna-se necessário realizar um processo de avaliação prévio. Este, deverá ter em atenção três pontos fundamentais: (I) em primeiro lugar a criança, ou seja, conhecer os seus interesses, problemáticas, capacidades, necessidades e formas de funcionamento e comunicação; (II) em simultâneo é importante conhecer a família, conhecer os seus interesses e necessidades, bem como as suas expectativas face ao futuro do seu filho ou filha e (III) de igual importância conhecer toda a atividade que a criança desenvolve em contextos externos, isto é, perceber como funciona a criança nos seus contextos e o modo como estes se organizam (Saramago et al., 2004).

Face ao exposto é essencial que o processo de avaliação do aluno com MD se baseie na recolha de informação sobre as suas capacidades, interesses e necessidades, bem como as carências e sonhos das suas famílias. É fundamental para uma resposta adequada e valorativa começar por compreender como é que o aluno interage nos diversos contextos e como é que esses mesmos contextos se organizam para responder às suas necessidades.

Ao nível das respostas educativas para os alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita, estes necessitam de, e parafraseando Giangreco e Doyle (2000) e Jackson (2005), citados por Nunes (2008), serviços e apoios específicos que permitam maximizar as suas oportunidades educativas e ter sucesso nos contextos educativos que frequentam. Muitos destes alunos precisam ainda de opções curriculares específicas e de práticas de ensino altamente especializadas. Assim, torna-se importante considerar a forma como as escolas organizam o currículo para estes alunos, para que o mesmo possa ser acessível a todos e se adeque às suas necessidades. De acordo com Jackson (2005), citado por Nunes (2008), numa escola de qualidade para todos os alunos, o seu currículo deve ser flexível para que responda à sua diversidade, ser organizado de modo que os conteúdos curriculares sejam adequados às suas capacidades e criar condições para que cada um possa envolver-se, ativamente, no

processo de aprendizagem. Neste âmbito, torna-se fundamental e até mesmo imprescindível analisar a educação destes alunos a partir de múltiplas perspectivas e de enquadramentos alternativos, diferentes das abordagens tradicionais, proporcionar serviços educativos, apoios adequados e eficazes. De salientar ainda a importância de desenvolver um trabalho colaborativo, que envolva todos os intervenientes, na educação de cada um dos alunos com MD.

Neste sentido e tendo em conta que estamos a falar de um processo contínuo, dinâmico e evolutivo, há todo um caminho de aprendizagens a fazer, por parte das estruturas educativas e profissionais na área, para conseguir dar aos alunos com MD uma educação de qualidade a que têm direito, nomeadamente nos contextos regulares de ensino.

Para dar resposta a estas necessidades surgiram as Unidades de multideficiência, entretanto extintas, que deram lugar aos atuais CAA. Hoje é opinião generalizada de que estes espaços são fundamentais para um trabalho mais intenso junto de alunos com MD e para promover também a sua inclusão, a qual implica um trabalho contínuo e o mais individualizado possível, com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem e de inclusão.

#### **1.5.4. Inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular: resultados da investigação**

Tendo em conta estudos já realizados no âmbito da temática da inclusão escolar de alunos com MD, nomeadamente o estudo denominado *Alunos com multideficiência no ensino regular: acesso, participação e sucesso!?* realizado por António Pêgo (2021), podemos verificar que, segundo o autor, foram obtidos resultados que apontam no sentido de que existem menos oportunidades de acesso a contextos diversificados por parte dos alunos com problemáticas mais graves. Este resultado vem exatamente ao encontro de Nunes (2005) quando refere que as barreiras colocadas ao desenvolvimento de crianças/jovens com MD, à sua participação e aprendizagem são muito significativas fazendo com que tenham escassas possibilidades para interagir com pessoas e objetos, necessitando, frequentemente, de sistemas de apoio adicional e especial que os ajude a participar nas atividades.

A este propósito, o autor neste estudo dá como exemplo a análise dos planos de intervenção dos alunos com MD que lhe permitiu perceber que

...apenas as duas alunas com MD com maior nível de funcionalidade têm a possibilidade de frequentar algumas atividades em contexto de ER, tais como atividades relacionadas com Português e Matemática funcionais. Os planos de intervenção dos outros três alunos fazem a referência somente à frequência de atividades em contexto de biblioteca,... (p. 108).

O mesmo estudo revelou ainda, como resultado evidente, o facto de que os alunos com MD se envolvem em algumas atividades nos contextos regulares de ensino, particularmente os que manifestam ter mais capacidades, acrescentando que, por outro lado, “verifica-se existir reduzida interação entre alunos com MD e os pares com DT”<sup>4</sup> (p. 98). Concluindo o autor que “Face aos resultados obtidos entende-se que está a ser esquecida uma parte importante na vida dos alunos com MD, a interação com pares com DT” (p. 109).

O estudo *Pelos trilhos da inclusão: Voando sobre horizontes de transformação*, (2021), realizado por Maria Goreti Moura Mendes Pereira Portela, num Agrupamento de escolas, revelou, depois de analisada a informação recolhida através de questionários a alguns docentes e da análise documental efetuada aos documentos estruturantes do Agrupamento, bem como a análise ao relatório da cultura inclusiva do Agrupamento, níveis de concordância e concordância plena acima dos 80%, o que evidencia, segundo a investigadora, forte identificação com os valores preconizados pela escola inclusiva. No referido estudo encontra-se como um dos exemplos, a referência a que as aulas encorajam a participação de todos os alunos, 89%, e que os professores, a direção, os alunos, os assistentes operacionais e os pais partilham uma prática de valorização da inclusão, 86% (Portela, 2021).

Outro exemplo é o estudo *O Centro de Apoio à Aprendizagem no processo de Inclusão* realizado por Anabela Coelho de Oliveira Cordeiro (2022), que revelou, a partir do tratamento dos dados resultantes das entrevistas efetuadas, que

os professores auscultados apresentam conceções globalmente positivas sobre a inclusão dos alunos com NE nas turmas, considerando que a sua inclusão e

---

<sup>4</sup> DT: Referente a crianças com Desenvolvimento Típico. Sigla utilizada pelo autor citado.

frequência no CAA poderá constituir-se como a melhor resposta educativa/formativa para os alunos com este perfil, bem como, uma mais-valia para a futura vida pós-escolar destes alunos (p. 70).

Os mesmos dados recolhidos permitiram à investigadora concluir que os docentes ainda demonstram preocupações face à entrada em vigor do referido Decreto-Lei, no entanto, a maioria começou a implementar mudanças, desenvolvendo esforços objetivos de atualização, no sentido de implementar na escola as inovações introduzidas pelo atual Decreto-Lei, 54/2018.

O estudo revelou também que a otimização da implementação da legislação encontra-se, deveras, dependente da responsabilização e envolvimento de todos, tendo sido esta opinião, reiterada por todos os entrevistados. Os mesmos evocam a necessidade de existência, de determinadas condições nas escolas e salas do ensino regular que permitam a concretização da inclusão. Através deste estudo a autora concluiu ainda, em relação aos obstáculos à inclusão que

os mesmos se encontram alinhados com outras investigações relativas à inclusão e às escolas inclusivas, obstáculos como o elevado número de alunos por turma e a dificuldade por parte dos professores em aplicar estratégias de diferenciação pedagógica e de intervenção junto de alunos com NE, as quais já tinham obtido eco num estudo protagonizado pelo Conselho Nacional de Educação” (p. 71).

Acrescenta Anabela Cordeiro que os dados recolhidos não lhe permitem afirmar nem concluir que o sucesso dos alunos depende essencialmente do CAA, mas que este contribui, de forma significativa, para a promoção do seu sucesso educativo (Cordeiro, 2022).

Como se analisou anteriormente a inclusão pressupõe que todos os alunos têm os mesmos direitos no acesso a uma educação de qualidade no ensino regular e na comunidade envolvente, independentemente das suas singularidades, e que promova o desenvolvimento das suas potencialidades. Assim, uma escola que pretenda ser efetivamente inclusiva tem, necessariamente, de estar preparada em termos de recursos humanos e materiais para receber e educar estes alunos, que precisam de formas diferentes de acolhimento e ensino. A inclusão deverá ocorrer a nível físico, pedagógico e afetivo por parte de toda a comunidade escolar. Por outro lado, um dos fatores chave

da inclusão de qualquer pessoa num determinado contexto, passa pelo relacionamento interpessoal. Por esta razão tem sido extensa a investigação dedicada às percepções e relações que acontecem entre alunos com e sem deficiência. Importa salientar que o contacto das crianças umas com as outras permite-lhes desenvolver competências necessárias para a sociabilidade, fortificar relações sociais e adquirir um sentimento de pertença. Para Bénard da Costa (1994) e Shea e Bauer (1994), referidos por Ruela (2001), o trabalho num ambiente de cooperação entre pares e a partilha de responsabilidades entre crianças com e sem deficiência, são aspetos fundamentais para se efetivar a inclusão. Se estivermos perante uma interação/cooperação e partilha positiva, ela irá, com certeza, conduzir a criança a progressos e aquisições significativas, ao nível da cooperação, das regras, da autoestima e da gerência de afetos e de emoções. Os mesmos autores fundamentam este facto, defendendo que trabalhar com os pares beneficia as crianças de múltiplas maneiras, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da linguagem e da literacia, bem como, da compreensão e controlo emocionais.

Portanto, e com base no princípio acima referido, são compreensíveis as vantagens que a escola inclusiva promove nos alunos com características mais específicas. Se para todas as crianças é importante o crescer em sociedade e o desenvolvimento das competências com os pares na escola, para os alunos com características diferentes, essa importância ganha uma proporção ainda maior. Na verdade, existem competências que só poderão ser desenvolvidas no contacto com os colegas. São exemplo disso: a sociabilização, o sentido de identidade e a cooperação (Stainback & Stainback, 1990) citados por Ferreira (2007).

Contudo, é importante realçar que as diferenças individuais são incontornáveis e que os alunos com MD revelam comportamentos e personalidades distintas, consoante o seu grau de limitação e o tipo de deficiência que apresentam. É ainda de salientar que, a intervenção pedagógica junto dos alunos com MD deverá promover as áreas consideradas mais relevantes, sendo a área da comunicação a primordial porque é um instrumento de ligação entre a criança e os que a rodeiam. Assim, torna-se necessário desenvolvê-la da melhor forma possível para ajudar a criança a comunicar e a interagir. Desta forma, a comunicação deve ser a área central do currículo destes alunos,

interligando-se com outras áreas, nomeadamente a autonomia pessoal e social. Para desenvolver as competências comunicativas, devem ser aproveitadas todas as oportunidades que ocorrem no dia-a-dia, e ainda, criar outras inseridas nas atividades que a criança desenvolve, principalmente, em contextos naturais (Nunes, 2008). Segundo, Saramago et al. (2004), é essencial que a criança/jovem com MD compreenda que a comunicação é uma poderosa ferramenta que a pode ajudar a satisfazer as suas necessidades físicas, sociais e emocionais.

## 2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Iremos apresentar agora a metodologia utilizada para a elaboração deste estudo, que teve início com a definição da questão de investigação e dos objetivos do estudo.

Abordaremos em seguida a natureza e desenho do estudo onde se descreve o paradigma seguido e suas características, bem como a metodologia escolhida, com uma breve descrição do que se entende por estudo de caso que está na base deste trabalho.

Posteriormente faremos uma breve caracterização do contexto e dos participantes deste estudo. No ponto seguinte encontra-se uma descrição das técnicas e instrumentos da recolha de dados usados, onde serão abordadas as características da entrevista, particularmente da entrevista semiestruturada, cuja técnica foi utilizada neste estudo. No final deste capítulo encontra-se o roteiro ético, com a indicação dos procedimentos necessários realizar, do ponto de vista da ética da investigação.

Começemos assim pela questão que esteve na base deste trabalho.

## **2.1. Questão de investigação e objetivos do estudo**

Vamos agora apresentar a questão de investigação que esteve na origem deste trabalho e explicar os objetivos do estudo. Antes de se apresentar a questão de investigação importa explicitar as inquietações que nos conduziram à sua definição. A nossa experiência profissional leva-nos a perceber que o trabalho dos professores nos CAA é muito específico e implica a colaboração escola-família-escola, de modo a permitir o prolongamento das atividades, tanto em casa como na escola. Esta colaboração é importante para o estabelecimento não só da confiança, como também para o conhecimento do trabalho e das técnicas utilizadas e consideradas mais eficazes para cada aluno, por parte dos encarregados de educação. Neste contexto, surgiu a dúvida e a vontade de conhecer as perceções de vários profissionais sobre o trabalho desenvolvido nos CAA pelos professores de educação especial, junto de alunos com multideficiência.

Considerando a informação mencionada foi definida a seguinte questão de investigação: Como é percebido pelo coordenador da EMAEI, pelos professores dos 2.º e 3.º ciclos de ensino regular e pelos encarregados de educação, o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial com alunos com multideficiência nos Centros de Apoio à Aprendizagem?

Face a esta questão de investigação definiram-se os seguintes objetivos gerais:

- Conhecer as perceções do coordenador da EMAEI, dos professores dos 2.º e 3.º ciclos de ensino regular e dos encarregados de educação, sobre o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial com alunos com multideficiência nos Centros de Apoio à Aprendizagem.
- Comparar as opiniões de diferentes atores sobre o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial com alunos com multideficiência que frequentam CAA nos 2.º e 3.º ciclos do ensino regular, identificando o que é semelhante e o que é distinto.

## **2.2. Natureza e desenho do estudo**

Este trabalho de investigação insere-se no paradigma interpretativo, é de carácter qualitativo, e caracteriza-se por ser um estudo de caso.

A metodologia escolhida baseou-se no paradigma interpretativo atendendo ao facto de que este método permitir descrever situações, categorizar os dados recolhidos e interpretá-los com base em fundamentos teóricos. Assim, considera-se que este método é adequado ao estudo em análise por admitir, como referem Glaser e Straus (1987), citado por Carmo e Ferreira (2008), que o investigador desenvolva conceitos e consiga compreender acontecimentos a partir de padrões procedentes da recolha de dados.

Quanto à modalidade definida, a de estudo de caso, importa referir que de acordo com Creswell (1998), citado por Coutinho (2011) “O estudo de caso é a exploração de um “sistema limitado”, no tempo e em profundidade, através de uma recolha de dados profunda envolvendo fontes múltiplas de informação ricas no contexto” (p. 294). Estamos perante um método que tem como característica, muito própria, tratar-se de um plano de investigação que, como afirma Coutinho (2011) “... envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”” (p. 293). Este método segue as etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, sendo o propósito da investigação um estudo intensivo de um ou alguns casos (Latorre et al., 2003), citado por Meirinhos e Osório (2010).

A presente investigação envolveu o estudo de mais do que um caso sendo, mais propriamente dois casos: o CAA1 e o CAA2, pertencentes a agrupamentos de escola

distintos. Por esta mesma razão, estamos perante um estudo de caso múltiplo, de acordo com a classificação defendida pelos autores Bogdan e Biklen (1994), citados por Meirinhos e Osório (2010). Os referidos autores classificam o estudo de caso consoante o número de casos que integram o estudo. No dizer de Meirinhos e Osório (2010), “Estes autores [Bogdan & Bilken, 1994] falam em estudos de caso únicos e estudos de caso múltiplos. Os primeiros baseiam-se apenas no estudo de um único caso. Os segundos, baseados no estudo de mais do que um caso, podem revestir uma grande variedade de formas” (p.57).

Neste tipo de estudo, o processo de recolha de dados pode ser variado, ou seja, o investigador pode optar por fazer a recolha dos dados utilizando diferentes técnicas, tais como: diário de bordo, entrevista, relatório e observação (Coutinho, 2011), isto é, de acordo com Dooley (2002), citado por Meirinhos e Osório (2010), “deve recolher e organizar dados de múltiplas fontes e de forma sistemática” (p. 59).

Quanto à técnica da entrevista, utilizada neste estudo de caso é de referir que a mesma ganha relevância no estudo de caso, uma vez que permite ao investigador perceber a forma como os participantes relatam as suas vivências, já que ela, de acordo com Bogdan e Bilken (1994), citado por Coutinho (2011) “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 299). Como diremos mais adiante, no presente estudo os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas, feitas aos participantes.

De referir ainda que este método pode ser utilizado “para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objecto ou fenómeno” (Dooley, 2002), citado por Meirinhos e Osório (2010, p. 52).

Quanto ao desenho metodológico deste estudo o mesmo desenvolveu-se em várias fases, como se passa a descrever. Na tabela seguinte identificamos essas fases, os objetivos de cada uma, as tarefas correspondentes e as técnicas consideradas mais adequadas para a consecução das mesmas.

**Tabela 1***Identificação das fases do trabalho*

	Objetivos	Tarefas	Técnicas utilizadas
1. <sup>a</sup> fase Preparação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparar o estudo;</li> <li>- Escolher os contextos a estudar;</li> <li>- Rever a literatura existente;</li> <li>- Escolher/selecionar os participantes no estudo;</li> <li>- Obter informação para preparar as entrevistas;</li> <li>- Elaborar os guiões das entrevistas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação da questão de investigação</li> <li>- Pesquisa Bibliográfica</li> <li>- Enquadramento teórico</li> <li>- Preparação dos instrumentos necessários</li> <li>- Construção dos três guiões de entrevista</li> <li>- Validação dos guiões de entrevista</li> <li>- Contacto com os agrupamentos de escola com Unidades de Multideficiência.</li> <li>- Convite e consentimento dos participantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa documental</li> <li>- Seleção de fontes bibliográficas</li> <li>- Conversa informal</li> </ul>
2. <sup>a</sup> fase Realização	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher opiniões em contexto real, acerca do trabalho desenvolvido no CAA, pelos professores de Educação Especial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização das entrevistas com recurso à gravação.</li> <li>- Transcrição das entrevistas</li> <li>- Envio das transcrições, via e-mail, aos participantes</li> <li>- Validação das entrevistas pelos entrevistados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa informal</li> <li>- Entrevistas (Gravação das mesmas)</li> <li>-</li> </ul>
3. <sup>a</sup> fase Análise	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar os dados recolhidos nas entrevistas.</li> <li>- Obter respostas para a questão de investigação colocada;</li> <li>- Tecer conclusões acerca da perceção do trabalho desenvolvido pelos docentes de Educação Especial no CAA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1.<sup>a</sup> análise de conteúdo: separação das unidades de registo (UR) a indicadores</li> <li>- Associação dos Indicadores em Subcategorias e estas em Categorias</li> <li>- Junção das Categorias por Blocos</li> <li>- Análise e comparação dos dados recolhidos.</li> <li>- Reflexão e redação dos resultados obtidos</li> <li>- Registo das conclusões</li> <li>- Revisão do enquadramento teórico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise de conteúdo - criação de grelhas para análise da informação recolhida</li> </ul>

Como descrito na tabela anterior, este estudo foi desenvolvido em três fases distintas, mas subsequentes. A primeira foi a fase preparatória em que foram feitos os contatos com os Diretores dos Agrupamentos referidos, entregue o requerimento para autorização do estudo (Anexo A) (conforme descrito no ponto 2.6, Roteiro ético) e foram conhecidos os respetivos CAA. Foi também nesta fase que se estabeleceram os contactos com os docentes de Educação Especial que trabalhavam no CAA, os quais, após lhes ser apresentado as linhas gerais do estudo e os seus objetivos, se

disponibilizaram para colaborar. Após a identificação de todos os possíveis participantes, foram selecionados aleatoriamente três professores e três encarregados de educação (ver os critérios de seleção no ponto 2.4. Participantes no estudo). Em seguida, contactaram-se pessoalmente os coordenadores da EMAEI de cada agrupamento. Procedeu-se ao primeiro contacto com os professores de ensino regular e com os encarregados de educação, o qual foi estabelecido pelos colegas de Educação Especial de cada CAA. Esta colaboração no estabelecimento de contactos revelou-se eficaz pois evitou constrangimentos que eventualmente poderiam surgir com a lei de proteção de dados. De referir que todos os elementos selecionados para participarem no estudo, aceitaram fazê-lo, facto que foi também facilitador do mesmo. Assim, neste primeiro contacto foram entregues os consentimentos informados (Anexo B) que os atores preencheram, colocando nesse documento, o seu contacto telefónico e de e-mail, os quais serviram para os contactar, esclarecer o que se pretendia e para agendarmos a realização das entrevistas.

A segunda fase do estudo exigiu a realização das entrevistas, seguida da sua transcrição e respetiva análise dos dados recolhidos. Em ambos os Agrupamentos as entrevistas foram realizadas numa sala disponibilizada pelo respetivo Agrupamento. Todos os coordenadores da EMAEI, professores e encarregados de educação aceitaram que a entrevista fosse gravada, de forma a ser mais fácil a sua fiel transcrição.

Na posse da informação recolhida, passou-se à terceira fase do estudo que envolveu a análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas, e implicou a definição de Blocos, Categorias e Subcategorias (Anexo H).

Da forma como procedemos ao desenvolvimento deste estudo, foi possível conhecer as perceções dos diferentes atores sobre o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial, com alunos com multideficiência, que frequentam o CAA nos 2.º e 3.º ciclos do ensino regular e comparar as suas diferentes opiniões sobre este assunto, identificando as suas diferenças e semelhanças.

### **2.3. Contexto do estudo**

Este estudo desenvolveu-se em dois Agrupamentos de escolas do distrito de Lisboa, pertencendo ambos ao mesmo concelho, mas a freguesias distintas. Estes

Agrupamentos têm um CAA (condição fundamental e tida em conta na seleção dos mesmos) no estabelecimento destinado aos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, desde 2018, altura em que as Unidades de Multideficiência foram “convertidas” em CAA, como descrito anteriormente. Num destes Agrupamentos estão a funcionar três salas contíguas com alunos com multideficiência, estando no momento deste estudo integrados nesse CAA (CAA01) um total de vinte e três alunos (quinze rapazes e oito raparigas) com multideficiência, dos quais apenas três frequentam o CAA em menos de 40% do seu horário letivo. Todos os outros estão no CAA mais de 50% do tempo letivo. No outro Agrupamento funciona um CAA (CAA02) com oito alunos (três rapazes e cinco raparigas) com multideficiência, havendo apenas um destes alunos que não frequenta o CAA na maior parte das aulas, todos os outros estão no CAA mais de 60% do tempo letivo. Como referido anteriormente, estes CAA são frequentados por alunos que integram turmas dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, com idades compreendidas entre 12 e 17 anos de idade.

No caso do CAA01, além de problemas graves a nível cognitivo que é comum a todos os 23 alunos que o frequentam, seis têm mobilidade reduzida, sete tem graves dificuldades ao nível da fala e audição, cinco tem problemas de visão e, oito apresentam “perturbações mentais graves”. No CAA02, além dos graves problemas a nível cognitivo presente nos oito alunos, cinco apresentam dificuldades motoras, quatro dificuldades de articulação da fala e dois problemas psicológicos graves. Nestes grupos de alunos encontramos diagnósticos de Trissomia 21, Paralisia cerebral, deficiência intelectual com alterações orgânicas e défices visuais, Síndrome de Asperger, Perturbação do Espectro do Autismo e Trissomia parcial do cromossoma 9.

#### **2.4. Participantes no estudo**

Este estudo envolveu 14 participantes, sendo sete de cada um dos agrupamentos: um coordenador da EMAEI; três professores do ensino regular que também trabalham com alunos com multideficiência no CAA e três encarregados de educação de alunos que frequentam o CAA.

Para a seleção dos participantes foram previamente definidos alguns critérios, considerados fundamentais para a participação no estudo. Assim, para além da condição

de mostrarem disponibilidade para participar no estudo, que é comum a todos os tipos de participantes, na seleção dos coordenadores da EMAEI, outro critério foi o de exercerem, no momento, o cargo nos respetivos agrupamentos. Quanto aos professores do ensino regular, teriam de estar a trabalhar algum tempo letivo com alunos com multideficiência no CAA e terem alguma experiência no trabalho com alunos com MD. Por fim, os critérios de seleção dos encarregados de educação, além do mencionado anteriormente, foram: serem encarregados de educação de alunos com MD que frequentassem, naquele momento, o CAA do respetivo agrupamento. Segue-se a tabela 2 onde consta a idade e sexo de cada participante.

**Tabela 2**

*Dados demográficos sobre os participantes no estudo*

Itens	Sexo		Idade		Média de idades
	CAA01	CAA02	CAA01	CAA02	
CEMAEI	F	F	45	52	48,5
PER01	M	F	44	52	50,5
PER02	M	F	39	56	
PER03	F	F	53	59	
EE01	F	F	37	39	39
EE02	F	F	35	40	
EE03	F	F	40	42	
	Média de idades		42	48	

Considerou-se também importante a descrição das habilitações e profissões exercidas por cada participante, como uma forma de os conhecer melhor, o que podemos resumir na tabela que se segue.

**Tabela 3**

*Habilitações e profissões dos participantes no estudo*

Itens	Habilitações		Profissão	
	CAA01	CAA02	CAA01	CAA02
CEMAEI	Mestr.	Licenc.	Prof. Ed. Especial	Psicóloga
PER01	Licenc.	Licenc.	Prof. Ciências	Prof. EV
PER02	Mestr.	Licenc.	Prof. Música	Prof. Port.
PER03	Licenc.	Mestr.	Prof. Port.	Prof. EF
EE01	9.º ano	12.º ano	Bombeira	Op. Caixa
EE02	10.º ano	9.º ano	Secretária	Ag. imobiliário
EE03	Licenc.	Bachar.	Administrativa	Bancário

Como se pode verificar na tabela 3, todos os participantes têm um grau de escolaridade bastante satisfatório, tendo apenas quatro encarregados de educação que não obtiveram grau do ensino superior. O nível de escolaridade mais baixo corresponde ao 9.º ano (dois participantes) e o nível de escolaridade mais elevado correspondente ao Mestrado (três participantes). De todos os participantes, apenas dois professores do ensino regular, do CAA01, são do sexo masculino, sendo os restantes do sexo feminino.

Relativamente à idade dos participantes verifica-se que a média de idades dos participantes do CAA01 é mais baixa em seis anos do que a média de idades dos do CAA02. De referir que do conjunto dos professores, o mais novo tem 39 anos e o mais velho 59, verificando-se, portanto, uma enorme discrepância de idades. A média de idades dos professores participantes é de 50,5 anos. Quanto às encarregadas de educação a idade varia entre os 35 e os 42 anos, com uma média de 39 anos. Quanto às participantes coordenadoras da EMAEI, uma era professora de Educação Especial e a outra psicóloga, e tinham uma média de 48,5 anos. Face à idade apresentada pelos profissionais (coordenadores da EMAEI e professores do ensino regular) infere-se que os mesmos apresentam experiência profissional relevante.

Vamos agora abordar as técnicas que foram utilizadas para recolha de dados de forma a obtermos as respostas às questões que pretendíamos esclarecer.

## **2.5. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados**

Num trabalho científico a planificação representa o elemento norteador para os investigadores que vão à procura de respostas, para um determinado objeto de estudo. Assim, o investigador, após definir a temática a ser estudada, terá de definir estratégias, que lhe permitirão ir ao encontro dos seus objetivos. Dessa forma, partindo do pressuposto de que a pesquisa científica se define como uma atividade voltada para o esclarecimento de situações-problema ou de novas descobertas, torna-se imprescindível definir os caminhos e formas que serão seguidos no desenrolar do estudo. Para isso, precisam ser levados em consideração alguns aspetos, os quais dizem respeito à natureza da pesquisa, ou seja, se esta será básica ou aplicada, se a abordagem do problema será de natureza quantitativa ou qualitativa, se os objetivos serão descritivos,

exploratórios ou explicativos e, como procedimentos técnicos, se se optará por recorrer à pesquisa bibliográfica, documental, estudo de caso, pesquisa-ação, experimental ou outras.

Por conseguinte, torna-se imperativo apresentar no trabalho a definição de cada tipo de pesquisa utilizada e a sua explicação, recorrendo a argumentos que justifiquem uma e outra escolha. Entre os propósitos a serem definidos está a recolha de dados relativos ao processo de pesquisa, visto que os procedimentos podem divergir, destacando-se por meio de leituras, entrevistas, questionários, documentos e observação.

No caso do presente estudo a recolha de dados implicou o uso da técnica de entrevista, a qual passamos a explicitar de seguida.

No total, foram realizadas 14 entrevistas que duraram 376 minutos, tendo a mais curta a duração de 32 minutos e a mais longa a duração de 41 minutos.

Das respostas obtidas e transcritas, os intervenientes receberam a transcrição via e-mail para poderem acertar algum aspeto que considerassem não corresponder à sua intenção ao falar. De todos os 14 entrevistados, apenas dois não responderam ao e-mail, mas telefonicamente, também esses confirmaram que não tinham intenção de fazer qualquer alteração.

Após a sua concordância, foram analisadas as mesmas, fazendo corresponder cada unidade de registo a um indicador, ou seja, cada ideia transmitida a um assunto, conforme se pode verificar no Anexo G. Concretamente, num primeiro momento, foi feita a análise de conteúdo de cada entrevista, atribuindo um indicador a cada ideia expressa, como já foi referido. Esta fase consistiu em analisar minuciosamente cada frase expressa e atribuir-lhe um indicador, de forma clara e sem interpretações ou quaisquer inferências. No final foi feito o registo de frequência de cada indicador.

No segundo momento, pegando nos indicadores e respetivas frequências, agrupámo-los por Subcategorias (ideias comuns). Após esta divisão procedeu-se à junção de várias Subcategorias em Categorias (assunto) que por sua vez foram agrupadas em Blocos ou Temas, de forma que houvesse uma sequência lógica entre: Temas, Categorias e Subcategorias. Estas etapas, nesta fase do trabalho foram surgindo

quase automaticamente, uma vez que estão interligadas e não fazem sentido umas sem as outras.

Por fim, procedemos à análise dos resultados, de forma a responder, o mais fielmente possível, à questão de investigação “Como é percecionado pelo coordenador da EMAEI, por professores dos 2.º e 3.º ciclos de ensino regular e por encarregados de educação, o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial com alunos com multideficiência nos CAA?”

Para este estudo foram elaborados três guiões de entrevista, um para os coordenadores da EMAEI (Anexo C), um para os professores do ensino regular (Anexo D), e outro para os encarregados de educação (Anexo E). Desses guiões surgiu a orientação para a entrevista a cada um dos participantes, a qual foi gravada, por consentimento dos mesmos, e posteriormente transcrita na íntegra conforme exemplifica o Anexo F.

No tópico seguinte será apresentada de forma explícita, esta técnica de recolha de dados.

### **2.5.1. Inquérito por entrevista**

Num trabalho científico, a entrevista surge como uma das técnicas a que o investigador pode recorrer para obter informações que considera serem necessárias, no desenvolvimento do estudo a que se propôs realizar. Como nos afirmam Amado e Ferreira (2016) “A entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p. 208). Também Silverman (2002) citado por Coutinho (2013), refere-se à entrevista como sendo “... uma poderosa técnica de recolha de dados...” (p. 141), uma vez que permite que haja, quando a mesma é realizada, interação entre os dois elementos, ou seja, entrevistador e entrevistado. Acrescenta ainda o mesmo autor, no mesmo documento, que ao utilizar a entrevista, o investigador tem a possibilidade de conseguir a “...obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário, uma vez que pode sempre pedir esclarecimentos adicionais ao inquirido no caso da resposta obtida não ser suficientemente esclarecedora...” (p. 141). A mesma perspetiva é defendida por Rosa e Arnoldi (2006), citada por Ribeiro (2008), que trata a

entrevista como sendo a técnica mais pertinente quando o investigador quer obter informações a respeito do seu objeto de estudo. Também Bogdan e Biklen (1994), afirmam que a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 34).

De acordo com Salvador (1980), citado por Ribeiro (2008), a entrevista tornou-se, nos “últimos anos”, um instrumento do qual se servem, constantemente, os investigadores das áreas das ciências sociais e psicológicas. Estes, recorrem à entrevista sempre que têm necessidade de obter dados que não se encontram em registos e fontes documentais, mas que podem ser fornecidos por determinadas pessoas.

Para Amado e Ferreira (2016), a técnica de entrevista pode ser classificada relativamente à sua estrutura, dando oportunidade ao investigador de optar por realizar uma entrevista estruturada ou diretiva, semiestruturada ou semidiretiva, não estruturada ou não diretiva. Os mesmos autores explicam que, ao escolher realizar a entrevista de forma estruturada ou diretiva, o investigador deve organizar um conjunto de questões antecipadamente elaboradas, em torno de um tema central, por ele determinado. Posteriormente, esta entrevista é feita a todos os entrevistados, sem grandes mudanças no processo. Se, pelo contrário, a opção de o investigador recair sobre a entrevista semiestruturada ou semidiretiva, não será necessário haver um guião elaborado com rigidez, pelo contrário, as questões são construídas previamente e reestruturadas a partir do que disse o entrevistado. As questões são apresentadas, numa sequência lógica pelo entrevistador e respondidas de forma completamente livre.

Em relação à entrevista não estruturada ou não diretiva, não é necessário haver o cuidado de preparação de um guião de entrevista, pois as questões surgem da interação existente entre entrevistador e entrevistado, seguindo a lógica de discurso implementada pelo entrevistador. A este propósito Silverman (2000), citado por Coutinho (2013), afirma que “No caso da entrevista não estruturada ou aberta as perguntas surgem do contexto imediato e são levadas no curso natural dos acontecimentos, ou seja, o investigador não leva consigo qualquer tipo de guião com tópicos prévios a abordar” (p. 141).

De referir ainda que a realização da entrevista, geralmente acontece de forma presencial, porém, a mesma também pode ser realizada pela Internet ou por telefone, perdendo-se, neste caso, a leitura das expressões faciais e gestuais como afirma Coutinho, (2011) citado por Coutinho (2013).

De seguida, iremos abordar as características de uma entrevista semiestruturada, por ter sido o tipo de estrutura adotado neste estudo.

### **2.5.2. Entrevista semiestruturada**

A escolha da entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados, num trabalho científico, requer uma preparação antecipada da mesma. Assim, é importante o investigador ter como ponto de partida uma etapa preliminar (ver tabela 1), na qual deverá rever a literatura relacionada com o objeto de estudo, conhecer pesquisas já realizadas dentro do mesmo âmbito (a exemplo do apresentado no ponto 1.4.4. deste trabalho) e fazer uma análise sobre os recursos humanos, financeiros ou outros que poderão vir a ser necessários. (Leitão, 2021).

Tendo por base a opinião de alguns autores, relativamente à entrevista semiestruturada, ficamos a saber que, e de acordo com Coutinho (2011) “A entrevista semiestruturada utiliza-se quando importa obter dados comparáveis de diferentes participantes” (p. 291) e tem como objetivo explicar os seus pontos de vista. Seguindo esta teoria e como descrito anteriormente, os participantes selecionados para este estudo, e com o objetivo de obter dados comparáveis, foram o coordenador da EMAEI, três professores de ensino regular que também trabalham no CAA e três encarregados de educação de alunos que frequentam o CAA, de cada agrupamento. Pensamos assim conseguir um universo razoável para obtermos conclusões assertivas da realidade em estudo.

Para Manzini (1990/1991), citado por Leitão (2021), a entrevista semiestruturada foca-se num assunto sobre o qual é elaborado um guião com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias em que decorre a entrevista. Para o referido autor, esta forma de entrevista pode proporcionar o surgimento de informações de forma mais livre. Sendo assim, Manzini (2003), citado por Leitão (2021) salienta que é possível um plano de recolha de informações por meio

da elaboração de um guião com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. No mesmo documento, Manzini fez várias considerações sobre a elaboração de guiões para uma entrevista semiestruturada. Na opinião deste autor, o investigador deverá ter alguns cuidados ao formular as questões, nomeadamente em relação à linguagem que vai utilizar, quanto à forma das perguntas e ainda quanto à sequência das perguntas no guião. No caso do presente estudo ver anexos C, D e E.

Na entrevista semiestruturada podem fazer parte do guião diferentes tipos de perguntas e tópicos. No entanto, todos os itens ou questões, depois de definidas deverão fazer parte de todas as entrevistas. Tal como aconteceu nos guiões elaborados para este estudo, conforme os anexos anteriormente mencionados. Porém, a ordem pode variar desde que a lógica se mantenha (Manzini, 2004), citado por Leitão (2021).

No que respeita à entrevista semiestruturada ou semidiretiva Amado e Ferreira (2016), referem que

as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado (p. 209).

O guião adquire importância relevante, na medida em que, para além de proporcionar a recolha de informações básicas, permite ao investigador preparar-se, antecipadamente, para a interação que irá ter com o entrevistado. Foi o caso do presente estudo.

De acordo com Ghiglione e Matalon (2001), citado por Coutinho (2018), o guião é composto por quatro seções, nomeadamente, a introdução, propósito do projeto, condições humanas e operacionais e resultados.

Relativamente ao tipo de questões que o guião deve conter (Cf. anexos C, D e E), na entrevista semiestruturada, Triviños (1987), citado por Leitão (2021), faz uma diferenciação com base no tipo de vertente teórica: fenomenológica ou histórica/estrutural (dialética).

Numa linha teórica fenomenológica, o objetivo será o de atingir o máximo de clareza nas descrições dos fenómenos sociais. Assim, as perguntas descritivas são de grande importância para a descoberta dos significados dos comportamentos das pessoas

de determinados meios culturais. Numa linha histórica/estrutural (dialética), as perguntas poderão ser designadas como explicativas ou causais. O objetivo deste tipo de pergunta está na determinação das razões do fenómeno social. O nosso estudo seguiu a linha teórica fenomenológica em que através das entrevistas semiestruturadas se tentou obter a informação que precisávamos de forma a conhecer as perceções dos profissionais e dos encarregados de educação sobre o trabalho dos professores de Educação Especial no CAA. Embora com um guião de entrevista, este teve de ser reformulado, (tanto trocando a ordem das perguntas como eliminando algumas que tinham sido respondidas em respostas anteriores), sempre que se mostrou necessário, de forma a responder ao que ia surgindo nas respostas dadas.

No entanto, é importante ter presente que esta relação de escuta direta pode não ser fácil para o investigador, na medida em que, e corroborando a opinião de Bourdieu (1993), citado por Amado e Ferreira (2016)

ela associa a disponibilidade total em relação à pessoa entrevistada, a submissão à singularidade da sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos dominado, a adotar a sua linguagem e a entrar nos seus modos de ver, nos seus sentimentos, nos seus pensamentos, com a construção metódica, indispensável do conhecimento das condições objetivas, comuns a todas as Categorias (p. 213).

Ao escolher as pessoas que quer entrevistar, o investigador, tendo em conta o pensamento de Amado e Ferreira (2016) sobre este assunto, deve ter presente que a escolha deve recair sobre pessoas

... que pela sua experiência de vida quotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, etc., estejam envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar. Se consistir num grupo de pessoas, convém que elas tenham algo em comum, mas também algumas experiências próprias e diferenciadas (p. 214).

De referir que todos os atores deste estudo estavam diretamente envolvidos com o problema que se estava a estudar na sequência dos pressupostos anteriormente referidos.

Ainda sobre a mesma temática os mesmos autores, referem também que a entrevista deve ser estruturada em Blocos temáticos (Cf. Anexo H) e que os objetivos devem ser hierarquizados de gerais para específicos. Para Leitão (2021) “A divisão do roteiro em Blocos temáticos, que agrupam itens ou perguntas de assuntos semelhantes, apoiam o aprofundamento do tema e ajudam a guiar o entrevistado no percurso reflexivo e exploratório da entrevista” (p. 13).

Quanto ao tipo de questões a colocar, na entrevista semiestruturada, Amado e Ferreira (2016), afirmam que devem ser questões abertas, possibilitando respostas nos próprios termos dos entrevistados e minimizando a imposição de respostas. Todavia, pode-se combinar questões mais fechadas e diretivas com questões mais abertas e flexíveis como afirmam Kvale (1996), Gillham (2000), Merriam (2002), citados por Amado e Ferreira (2016). Por outro lado, a literatura recomenda que as questões não sejam demasiado precisas, mas que também não deixem uma abertura absoluta (Albarello et al., 1997, Quivy e Campenhoudt, 1998 e Bell, 2002), autores citados pela mesma fonte. As questões devem ser claras, colocadas com uma linguagem inteligível e que parta, quanto possível, do quadro de referência da pessoa entrevistada e de natureza neutral para não minar o que diz o entrevistado, o que no dizer de Abeledo (1989), citado por Amado e Ferreira (2016), implica um ambiente tranquilo, de confiança, sem interrogatórios ou julgamentos. No caso do presente estudo procurou-se ter estas informações em consideração na organização dos guiões de entrevista elaborados.

Bogdan e Biklen (1994), lembram que no início da entrevista, deve-se informar com brevidade o sujeito entrevistado do objetivo da entrevista e garantir-lhe (se necessário) que aquilo que será dito na entrevista será tratado confidencialmente. Nós recorremos a este requisito, como se pode verificar no Anexo B.

Neste âmbito, Carla Leitão (2021) alerta para o facto de que, para que a entrevista possa ser realizada, é necessário por exigência legal, que o investigador elabore um Protocolo de Ética (Anexo A) para a sua pesquisa, o submeta aos processos instaurados na Instituição onde pretende recolher informações e contacte com os entrevistados.

Acrescenta ainda a mesma autora que as entrevistas, após a sua realização e gravação devem ser transcritas e devolvidas aos entrevistados para que estes tenham a

oportunidade de validar as suas declarações, de forma que a informação prestada seja o mais correta possível. Procurámos seguir este procedimento no presente estudo.

## **2.6. Roteiro ético**

Neste trabalho foram garantidos os procedimentos éticos que envolvem os estudos desta natureza. Importa a este respeito referir que se garantiu o anonimato dos participantes do estudo, bem como das duas instituições escolares envolvidas.

De referir que, depois de um primeiro contacto direto para solicitar uma reunião com os diretores dos agrupamentos de escolas, a fim de solicitar autorização para realizar o estudo, a mesma foi agendada e realizada, na qual foi transmitida toda a informação solicitada, tais como: o objetivo do estudo, os eventuais participantes no estudo, os protocolos de confidencialidade (Anexo A), e a técnica de recolha de informação a usar no estudo. Nestas duas reuniões fomos muito bem recebidos e foi-nos garantida liberdade para realizarmos o estudo, agilizando os trâmites necessários. Os diretores dos Agrupamentos delegaram num assessor, a tarefa de ajudar no que fosse necessário.

Também os atores do estudo receberam o Termo de consentimento informado (Anexo B), onde é garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Passaremos agora à análise dos resultados que nos levarão às considerações finais do trabalho.

### 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

| | ' ' | | ' ' |

Este capítulo encontra-se dividido em duas partes, uma em que é feita a apresentação dos resultados por tipo de participante em cada um dos CAA, a outra em que serão apresentados os resultados finais por tipo de participante, com a junção dos resultados dos CAA.

### **3.1. Apresentação dos resultados**

Iremos agora apresentar os resultados obtidos e algumas conclusões relativas aos mesmos. Para uma melhor identificação e anonimato dos agrupamentos, conforme referido anteriormente, será mencionado CAA01 e CAA02, seguido da identificação dos entrevistados, CEMAEI01, PER01, PER02, PER03, EE01, EE02 e EE03.

Neste ponto apresentamos os dados apenas por Bloco e Categorias. No ponto 3.2., onde serão apresentados os dados por tipo de participante, ou seja, os resultados globais dos CEMAEI, dos PER e dos EE, serão apresentados os dados também das subcategorias, permitindo assim uma leitura mais “global” e em princípio mais representativa de cada tipo de participante.

#### **3.1.1. Resultados das entrevistas realizadas no CAA01**

De seguida iremos apresentar os resultados obtidos nas entrevistas realizadas no CAA01 ao coordenador da EMAEI, depois aos professores do ensino regular e por fim aos encarregados de educação. Esta apresentação incidirá sobre os resultados globais de cada categoria definida a partir da análise de conteúdo. Será ainda apresentada por Blocos de forma a ser mais facilmente explicitada. Esta análise será mais pormenorizada no ponto 3.2., onde serão analisados os totais por subcategoria de todas as entrevistas de cada tipo de participante. Desta forma será mais fácil entender os resultados destas categorias.

##### **3.1.1.1. Perceções do coordenador da EMAEI**

Na tabela 4 podemos verificar os resultados obtidos em cada categoria do primeiro Bloco da entrevista ao coordenador da EMAEI do CAA01, mais propriamente as suas Perceção sobre o trabalho realizado pelo professor de EE no CAA.

**Tabela 4***1.º Bloco e Categorias do coordenador da EMAEI do CAA01*

Bloco	Categoria	Frequência
Percepção sobre o trabalho realizado pelo professor de EE no CAA	Natureza da intervenção com os alunos com MD	17
	Fatores facilitadores	16
	Principais características	8
	Natureza da intervenção com a comunidade escolar	8
	Objetivos	5
	Total Bloco	54
Percentagem Bloco		31%

Na análise aos resultados da entrevista ao coordenador da EMAEI do CAA01, verifica-se que o Bloco “Percepção sobre o trabalho realizado pelo professor de EE no CAA” (tabela 4), inclui cinco Categorias distintas, tendo sido a Categoria “Natureza da intervenção com os alunos com MD” a que obteve maior número de registos (n=17), “Temos que conhecer os alunos, ouvir os alunos e traçar um plano pedagógico que vá ao encontro das suas necessidades e interesses” (CAA01, CEMAEI01, Q7); seguida da categoria “Fatores facilitadores” (n=16), “Temos professores de educação especial especializados, temos assistentes que já trabalham com estas crianças já há algum tempo, e algumas delas até com formação...no nosso caso” (CAA01, CEMAEI01, Q18); onde se destaca a importância do trabalho desenvolvido pelo professor de educação especial no CAA enquanto dinamizador de intervenções adaptadas que se tornam fatores facilitadores na vida destes jovens. Este resultado vem evidenciar o que está referido na lei sobre as funções atribuídas ao professor de educação especial, mencionado no ponto 1.3.1. deste estudo.

**Tabela 5***2.º Bloco e Categorias do coordenador da EMAEI do CAA01*

Bloco	Categoria	Frequência
Percepções sobre o CAA	Constrangimentos existentes ao desenvolvimento de um trabalho mais eficaz	19
	Benefícios para o aluno com MD	9
	Constrangimentos à inclusão e ao sucesso	7
	Total Bloco	35
	Percentagem Bloco	20%

O conteúdo desta entrevista, possibilitou a definição do Bloco “Percepções sobre o CAA” o qual integra três Categorias distintas (ver tabela 5). De sublinhar que as percepções desta participante incidem, sobretudo, sobre os diversos constrangimentos que entende existirem, os quais se relacionam ora com o desenvolvimento do trabalho propriamente dito, tendo sido a Categoria “Constrangimentos existentes ao desenvolvimento de um trabalho mais eficaz” a que obteve maior número de registos (n=19), sendo referido, por exemplo a necessidade de “Adequar melhor o espaço que temos, tanto a nível de espaço físico como recursos materiais e humanos” (CAA01, CEMAEI01, Q19). bem como os “Constrangimentos à inclusão e ao sucesso” (n=7), tais como: “A desvantagem que eu vejo, por vezes, nas unidades, são os alunos que acabam por repetir comportamentos menos adequados do colega do lado” (CAA01, CEMAEI01, Q16). Denota-se assim a necessidade de existir um trabalho mais eficaz, como se pode verificar na afirmação: “às vezes dá-nos a sensação, em certos casos, que estamos ali a remar e nada fica” (CAA01, CEMAEI01, Q7). Neste caso específico o constrangimento parece decorrer em parte das características dos alunos que frequentam o CAA. Sublinha-se que a entrevistada também destacou existirem “Benefícios para o aluno com MD”.

No que se refere ao Bloco “Percepção sobre as atividades desenvolvidas no CAA” podemos verificar na tabela 6, que o mesmo integra cinco Categorias distintas.

**Tabela 6**

*3.º Bloco e Categorias do coordenador da EMAEI do CAA01*

Bloco	Categoria	Frequência
Percepção sobre as atividades desenvolvidas no CAA	Tipologia das atividades dinamizadas	28
	Atividades mais significativas	10
	Atividades preferidas dos alunos	9
	Atividades menos apreciadas e fatores condicionantes	5
	Fatores favoráveis à inclusão	3
	Total Bloco	55
	Percentagem Bloco	32%

Relativamente à percepção do coordenador da EMAEI do CAA01 sobre as atividades desenvolvidas no CAA, foram vários os assuntos abordados, como reporta a tabela anterior. A “Tipologia das atividades dinamizadas” foi a categoria que obteve

maior número de registros. Ressalta aqui o conhecimento que a entrevistada parece ter do trabalho que é realizado no CAA, como se vê, por exemplo, na afirmação: “não nos cingimos só dentro da escola e apostamos em atividades fora da escola, supermercado, correios, pastelaria, porque tentamos sempre colocá-los em situações do dia-a-dia” (CAA01 CEMAEI01, Q8). Importa salientar que este participante é também professor de Educação Especial e, registro agora, também trabalha num CAA, (no primeiro ciclo) o que, de algum modo, pode facilitar o seu maior conhecimento do que é realizado neste tipo de contexto escolar. Pensamos ser importante o CAA desenvolver este tipo de atividades, dado que os CAA procuram constituir-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de dinâmicas pedagógicas, de acordo com o artigo 21.º do Decreto-lei 55/2018 de 6 de julho.

Este Bloco foi o que obteve maior número de registros, representando 32% do total. Perante os resultados obtidos podemos inferir que o trabalho que é realizado no CAA parece despertar o interesse deste coordenador da EMAEI pois foi a Categoria que obteve maior número de registros, uma vez que esta diz respeito à quantidade de atividades dinamizadas que são do conhecimento do entrevistado.

Seguidamente apresentamos, na tabela 7, os resultados referentes às perceções do coordenador da EMAEI sobre o trabalho desenvolvido pelo CAA com a família dos alunos que o frequentam.

**Tabela 7**

*4.º Bloco e Categorias do coordenador da EMAEI do CAA01*

Bloco	Categoria	Frequência
Perceções sobre o trabalho desenvolvido pelo CAA com a família	Natureza da relação existente	11
	Constrangimentos existentes	9
	Opinião sobre a relevância e eficácia do trabalho desenvolvido	6
	Total Bloco	26
	Percentagem Bloco	15%

O entrevistado também apresentou a sua “Perceção sobre o trabalho desenvolvido pelo CAA com a família”, tendo-se, para o efeito, definido três Categorias distintas, sendo a referente à “Natureza da relação existente” entre os profissionais do CAA e as famílias dos alunos a que obteve maior número de registros (n=11). Salienta-

se, assim, a necessidade e importância de existir uma relação escola-família, e de maior relevância ainda uma relação CAA-Família e vice-versa, bem visível na afirmação “Nós temos uma relação de proximidade com os pais, porque normalmente fazemos muitas atividades, de forma a trazer a família à escola, para que se sintam envolvidos na dinâmica escolar” (CAA01 CEMAEI01, Q5). De salientar que esta foi também a Categoria mais mencionada pelos professores do ensino regular, como poderemos verificar na tabela 13, que será analisada mais adiante. O entrevistado falou ainda dos constrangimentos existentes e manifestou a sua opinião sobre a relevância e eficácia do trabalho desenvolvido com a família. “Temos uma relação muito boa com as famílias e tentamos criar, com frequência, muitas atividades para que possam vir à escola” (CAA01 CEMAEI01, Q18).

Infere-se que este participante estará em concordância com o que defende o autor Bronfenbrenner citado por Maria Margarida Colaço (2007), quando afirma que a aprendizagem em idade escolar “depende tanto dos processos de ensino/aprendizagem desencadeados no microsistema escola como da natureza dos vínculos relacionais que unem a escola à família” (pp. 38-39).

Para concluir os resultados obtidos nesta entrevista falta apresentar as percepções do entrevistado relativamente aos alunos que frequentam o CAA. As categorias definidas através da análise de conteúdo encontram-se descritas na tabela seguinte.

### **Tabela 8**

#### *5.º Bloco e Categorias do coordenador da EMAEI do CAA01*

Bloco	Categoria	Frequência
Perceções sobre os alunos que frequentam o CAA	Problemáticas e características	3
	Tempo de permanência no CAA	1
	Total Bloco	4
	Percentagem Bloco	2%
Total Global		174

Relativamente às “Perceções sobre os alunos que frequentam o CAA”, verifica-se que o entrevistado falou, sobretudo, das “problemáticas e características” dos alunos, sendo esta a Categoria que obteve maior número de registos (n=3), mas também do tempo de permanência dos alunos no CAA. Quanto às singularidades dos alunos que frequentam o CAA, o participante referiu concretamente: “temos mais alunos com

autismo, mas também temos com multideficiência, e tentamos fazer o melhor” (CAA01 CEMAEI01, Q7). Entende-se ser natural abordar a questão relativa às problemáticas e às características evidenciadas por cada aluno com MD, eventualmente de forma bastante particular, pois serão aspetos a que é necessário dar atenção, para conseguir responder a essas características da melhor forma possível.

### 3.1.1.2. Perceções dos professores do ensino regular

Passando à análise de conteúdo das três entrevistas realizadas aos professores do ensino regular que também trabalham com alunos do CAA01, podemos verificar que, de igual modo, aqui a análise realizada permitiu definir 5 Blocos distintos. O primeiro Bloco diz respeito à “Perceção sobre o CAA” e as categorias definidas encontram-se expressas na tabela seguinte.

**Tabela 9**

*1.º Bloco e Categorias dos professores do ensino regular do CAA01*

Bloco	Categoria	Frequência
Perceção sobre o CAA	Vantagens importantes	65
	Principais características e necessidades	45
	Total Bloco	110
	Percentagem Bloco	26%

Relativamente à perceção que os professores do ensino regular têm sobre o CAA, registada no 1.º Bloco (tabela 9), verifica-se que foram criadas apenas duas categorias, sobressaindo a Categoria “Vantagens importantes” como a que obteve maior número de registos (n=65). “eles podem ter momentos em que estão todos juntos e que também têm momentos em que partilham o espaço com os outros colegas” (CAA01 PER01, Q16). Constata-se, assim, que os professores do ensino regular deste CAA manifestaram as suas opiniões sobre este assunto de forma expressiva.

Estes entrevistados expressaram igualmente as suas perceções relativamente ao trabalho realizado no CAA, como se retrata nos resultados apresentados na tabela seguinte.

**Tabela 10***2.º Bloco e Categorias dos professores do ensino regular do CAA01*

Bloco	Categoria	Frequência
Percepção sobre o trabalho realizado no CAA	Natureza das atividades desenvolvidas	48
	Apreciação positiva da relação professor/aluno	34
	Papel do professor de Educação Especial com os alunos	32
	Valorização do trabalho dos profissionais	29
	Nível de conhecimento da realidade	13
	Natureza das competências desenvolvidas no aluno	11
	Atividades preferidas pelos alunos	6
	Total Bloco	173
Percentagem Bloco	41%	

Analisando os resultados do Bloco 2 “Percepção sobre o trabalho realizado no CAA” (tabela 10), verificamos que este inclui sete Categorias distintas, tendo sido a Categoria “Natureza das atividades desenvolvidas” a que obteve maior número de registos (n=48), seguida da “Apreciação positiva da relação professor/aluno” (n=34) e ainda o “Papel do professor de Educação Especial com os alunos” (n=32).

Estes dados permitem-nos inferir que os professores do ensino regular do CAA01 têm em grande apreço o trabalho que é realizado no CAA, as tarefas que aí são desenvolvidas, as relações estabelecidas entre professor/aluno e o papel de base dos professores de educação especial neste espaço, tal como demonstram as seguintes afirmações: “estivemos a celebrar o dia do autismo, eles foram todos ao palco cantar uma canção como uma coreografia, no Natal também fizemos um concerto, e pronto, volta e meia estão sempre aqui em atividades” (CAA01 PER02, Q7); “Eles têm uma relação, pronto, já muito forte, muito vinculada, muito, muito afetiva, há ali uma relação de respeito e de afeto” (CAA01 PER03, Q18); “É fundamental, porque eles ensinam-nos e dão-lhes as bases de tudo, de todos os conhecimentos que eles têm, todas as aprendizagens deles” (CAA01 PER03, Q2). Deste modo entende-se que parece haver preocupação em fazer cumprir a alínea e) do art.º 13.º do DL 54/2018 que aponta como objetivo do CAA promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem.

Os professores descreveram ainda os seus pontos de vista sobre a inclusão e a aprendizagem dos alunos com MD. As duas categorias definidas para este bloco encontram-se descritas na tabela 11.

**Tabela 11**

*3.º Bloco e Categorias dos professores do ensino regular do CAA01*

Bloco	Categoria	Frequência
Pontos de vista sobre a inclusão e aprendizagem dos alunos com MD	Fatores apontados como favoráveis à inclusão	47
	Opinião relacionada com a aprendizagem dos alunos	18
	Total Bloco	65
	Percentagem Bloco	15%

Verifica-se na tabela 11, referente aos pontos de vista sobre a inclusão e aprendizagem dos alunos com MD, que a Categoria “Fatores apontados como favoráveis à inclusão” foi a que obteve maior número de registos (n=47). É assim considerado por estes professores que o CAA é um fator favorável, ou até fundamental, para a inclusão dos alunos com MD. A este respeito foi referido: “A envolvência e o sentimento positivo que se sente quando se entra aqui, é o suficiente para se notar que os miúdos estão felizes” (CAA01 PER01, Q12). Pensamos que na perspetiva destes profissionais a inclusão dos alunos com MD neste estabelecimento de ensino estará no bom caminho. Para alunos com enormes dificuldades a vários níveis, dever-se-á exigir mais que felicidade?

Os professores de ensino regular também fizeram algumas considerações sobre os alunos com MD que frequentam o CAA. As categorias definidas para este bloco estão descritas na tabela seguinte.

**Tabela 12**

*4.º Bloco e Categorias dos professores do ensino regular do CAA01*

Bloco	Categoria	Frequência
Considerações sobre os alunos com MD	Principais exigências em termos educativos	19
	Diversidade de características	13
	Total Bloco	32
	Percentagem Bloco	8%

O Bloco “Considerações sobre os alunos com MD” (tabela 12), inclui duas Categorias distintas, tendo sido a Categoria “Principais exigências em termos educativos” a que obteve maior número de registos (n=19). Um exemplo destas exigências é a análise feita pelo entrevistado PER02: “alunos com situações tão específicas, acho que quanto mais individualizado for o trabalho, acho que é um pouco isso que se eles fazem aqui, agora estou com este, agora estou com aquele, quanto mais recursos humanos houver melhor” (CAA01 PER02, Q17).

O facto de esta categoria ser a mais mencionada neste Bloco é reflexo de que os professores inquiridos estão atentos às exigências/desafios que os alunos que frequentam CAA colocam em termos educativos. Os professores fizeram ainda referência à Diversidade de características dos alunos que frequentam o CAA. “é essencial no sentido de poderem adequar as aprendizagens deles àquilo que eles conseguem fazer e como, como disse, acho que cada caso é mesmo um caso, aquilo que vejo aqui, temos perfis completamente diferentes” (CAA01 PER02, Q2).

Por fim, os professores do ensino regular manifestaram a sua opinião sobre relacionamentos e sentimentos, como se descreve na tabela 13.

**Tabela 13**

*5.º Bloco e Categorias dos professores do ensino regular do CAA01*

Bloco	Categoria	Frequência
Opinião sobre relacionamentos e sentimentos	Aspetos favoráveis sobre a relação família/escola	27
	Reflexões sobre a experiência do professor de ER com alunos com MD	9
	Dificuldades e sentidos vividos pelo professor de ER	8
	Total Bloco	44
Percentagem Bloco		10%
Total Global		424

Quanto à “Opinião sobre relacionamentos e sentimentos”, analisado em três categorias distintas, conforme a tabela 13, verifica-se que a Categoria “Aspetos favoráveis sobre a relação família/escola” obteve maior número de registos (n=27). Sendo este um dos pontos importantes a considerar para o sucesso do aluno, isto é para a sua evolução, é fundamental esta relação ser positiva e próxima. Só desta forma se

poderá trabalhar em prol dos mesmos objetivos, sempre orientados para o melhor dos alunos. Como nos referiu o PER03: “eles tentam também promover esse tipo de encontros, porque é muito importante, sempre que se pode trazer cá alguém, que faça uma coisa diferente” (CAA01 PER03, Q7). De salientar que esta foi também a Categoria mais mencionada pelo coordenador da EMAEI deste agrupamento, anteriormente analisada. Efetivamente, podemos assim inferir que a questão do relacionamento entre a família destes alunos e a escola é entendida por estes inquiridos como sendo realmente importante no desenvolvimento destes alunos.

### 3.1.1.3. Perceções dos encarregados de educação

Passando à análise de conteúdo das três entrevistas realizadas aos encarregados de educação do CAA01, podemos verificar que esta análise resultou na criação de quatro Blocos constituídos por diversas Categorias, as quais se passa a descrever de seguida.

O primeiro Bloco que apresentamos diz respeito à Perceção sobre o CAA e o trabalho realizado pelo professor de EE no CAA, e os resultados das categorias definidas estão patentes na tabela 14.

**Tabela 14**

*1.º Bloco e Categorias dos encarregados de educação do CAA01*

Bloco	Categoria	Frequência
Perceção sobre o CAA e o trabalho realizado pelo professor de EE no CAA	Apreciação positiva	47
	Principais contributos	22
	Vantagens do CAA face à frequência da sala de aula	18
	Total Bloco	87
	Percentagem Bloco	33%

Quanto à “Perceção sobre o CAA e o trabalho realizado pelo professor de EE no CAA” os EE manifestaram uma “Apreciação positiva”, tendo sido esta a categoria que obteve maior número de registos (n=47). Este foi o Bloco que obteve maior percentagem de registos das entrevistas aos encarregados de educação do CAA01, mostrando assim a perceção positiva que os EE entrevistados têm acerca do trabalho dos professores de educação especial no CAA. Para ilustrar este facto apresentamos, por

exemplo, a afirmação: “Eles têm feito um trabalho excelente, o meu filho agora está estável” (CAA01 EE02, Q1) e ainda outro exemplo “os professores conseguem dar um contributo maior aqui, do que se for numa sala de aula, portanto acho que a unidade é super importante” (CAA01 EE01, Q3).

Face aos valores percentuais apresentados entendemos ser possível afirmar, que, na opinião destes EE, a criação desta estrutura de apoio à aprendizagem e à inclusão, suportada pela legislação vigente, constitui um forte contributo para a educação e inclusão dos alunos que o frequentam.

Os três EE expressaram também a sua opinião sobre a inclusão dos seus filhos na escola, como se retrata na tabela 15.

**Tabela 15**

*2.º Bloco e Categorias dos encarregados de educação do CAA01*

Bloco	Categoria	Frequência
Opinião sobre a inclusão do filho na escola	Dificuldades sinalizadas	28
	Desconhecimento	23
	Considerações sobre futuro filho/a	16
	Favorável	11
Total Bloco		78
Percentagem Bloco		29%

Na “Opinião sobre a inclusão do filho na escola” os EE salientaram a Categoria “Dificuldades sinalizadas” na qual houve maior número de registos (n=28). Estas dificuldades prendem-se, sobretudo, com a escassez de recursos materiais e humanos, como afirma o EE03: “eles fazem o que podem, também com tantos miúdos, isto é o preço de alargar o número, o trabalho cresce, logo a qualidade...” (CAA01 EE03, Q7). Esta conclusão vem ao encontro do que foi referido na parte teórica deste estudo, nomeadamente no ponto 1.4.4., quando salientamos que uma escola que pretenda ser efetivamente inclusiva, tem de estar preparada em termos de recursos humanos e materiais para receber e incluir os alunos com MD. Como afirma a UNESCO (1994) “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (p. 11). De notar que a segunda Categoria mais mencionada “Desconhecimento” obteve também grande número de registos (n=23). Esta verificação poderá levar a suposições que não correspondam à realidade,

pois este aspeto é referido, não tanto como um secretismo ou um esconder o que se faz, da parte do CAA, mas refere-se mais, por um lado à incapacidade dos alunos com MD de relatarem as atividades que realizam e por outro lado à total confiança depositada na escola, no CAA e nos seus agentes, que leva a que não ganhe relevância ou preocupação saber o tipo de atividades aí desenvolvidas.

Neste Bloco não pode deixar de ser um fator a considerar, o facto da Categoria “Favorável” ter sido a menos mencionada pelos EE, registando apenas 11 referências. Esta leitura numérica entra em contradição com a opinião dos mesmos inquiridos quando, como foi registado na tabela anterior manifestaram opiniões muito favoráveis sobre o trabalho desenvolvido, pelos profissionais, no CAA. Estes dados poderão indicar que apesar de os EE considerarem o trabalho desenvolvido no CAA como sendo muito bom, continuam a sentir que os seus educandos ainda não estão a usufruir da inclusão a que todos têm direito.

Os três EE manifestaram as suas ideias também sobre o trabalho desenvolvido pelo CAA com a família. A tabela 16 descreve as três categorias que a análise de conteúdo da entrevista permitiu definir para este Bloco.

**Tabela 16**

*3.º Bloco e Categorias dos encarregados de educação do CAA01*

Bloco	Categoria	Frequência
Perceções sobre o trabalho desenvolvido pelo CAA com a família	Dificuldades vividas pela família	34
	Articulação existente	12
	Aspetos favoráveis	10
	Total Bloco	56
	Percentagem Bloco	21%

Quanto à “Perceção sobre o trabalho desenvolvido pelo CAA com a família” a Categoria “Dificuldades vividas pela família” foi a que obteve maior número de registos (n=34). Como facilmente se percebe, o facto de se ter um filho com problemas graves acarreta dilemas no dia-a-dia e preocupações quanto ao seu futuro. As dificuldades são também, muitas vezes, acentuadas pelos comportamentos dos filhos, causadas pelas suas problemáticas, como se pode perceber nesta afirmação: “queria-nos agarrar para nos apertar, disse mesmo que estava com raiva” (CAA01 EE01, Q22). Mais uma vez fica evidenciado nesta análise a importância que os CAA têm, não só para os alunos,

mas também para as suas famílias que apresentam dificuldade na gestão das emoções dos filhos. Os profissionais que trabalham com estes alunos podem procurar minimizar estas dificuldades, o que pela análise feita já é uma realidade, pois as Categorias “Articulação existente” que obteve 12 registos e “Aspetos favoráveis”, com 10 registos, evidenciam uma boa articulação com as famílias na concretização de objetivos comuns.

Por último, os três EE apresentaram a sua Perceção sobre as atividades desenvolvidas no CAA, tendo a análise de conteúdo da entrevista permitido a este respeito estabelecer três Categorias, como se descreve na tabela seguinte.

**Tabela 17**

*4.º Bloco e Categorias dos encarregados de educação do CAA01*

Bloco	Categoria	Frequência
Perceção sobre as atividades desenvolvidas no CAA	Atividades preferidas do filho	19
	Parecer geral	18
	Tipologia das atividades dinamizadas	9
	Total Bloco	46
	Percentagem Bloco	17%
Total Global		267

Verifica-se que quanto à “Perceção sobre as atividades desenvolvidas no CAA” as “Atividades preferidas do filho” foi a Categoria mais mencionada (n=19), seguida da Categoria “Parecer geral” (n=18). Conseguimos perceber que os encarregados de educação têm uma perceção geral das atividades que são desenvolvidas e ao mesmo tempo conhecem os seus educandos e os seus gostos pessoais, como se passa a ilustrar com excertos de UR: “Eles têm expressão dramática, ele tem português especializado, matemática, ... mais coisas... tem aqui as terapias” (CAA01 EE02, Q8). “... aquilo que ele mais gosta, ainda outro dia a professora o disse, que era expressão dramática” (Idem, Q9). Podemos assim entender o grande desafio que os CAA enfrentam na dinamização de atividades diferenciadas de forma a responder à diversidade de interesses dos alunos. Para que tal aconteça de forma eficaz, é necessário, como anteriormente referido, garantir os recursos humanos e materiais adequados.

Seguidamente passamos a apresentar os resultados referentes ao caso CAA02.

### 3.1.2. Resultados das entrevistas realizadas no CAA02

De seguida iremos fazer uma análise das entrevistas realizadas no CAA02 mantendo a ordem que foi seguida na apresentação dos resultados do CAA01.

#### 3.1.2.1. Perceções do coordenador da EMAEI

Passando à análise de conteúdo da entrevista ao coordenador da EMAEI do CAA02, verifica-se que esta análise foi realizada em cinco Blocos, analisados em diferentes Categorias, como se expressa na tabela seguinte.

**Tabela 18**

*1.º Bloco e Categorias do coordenador da EMAEI do CAA02*

Bloco	Categoria	Frequência
Perceção sobre o trabalho realizado pelo professor de EE no CAA	Fatores facilitadores	21
	Objetivos	19
	Natureza da intervenção com a comunidade escolar	19
	Natureza da intervenção com os alunos com MD	13
	Principais características	5
	Total Bloco	77
	Percentagem Bloco	50%

Quanto à “Perceção sobre o trabalho realizado pelo professor de EE no CAA”, verificamos que o coordenador da EMAEI do CAA02 destacou, sobretudo, “Fatores facilitadores” categoria que obteve maior número de registos (n=21), os «Objetivos» e a «Natureza da intervenção na comunidade escolar». Para confirmar a perceção manifestada acerca da importância do trabalho desenvolvido pelo professor de EE no CAA como fator facilitador, temos o exemplo da afirmação de que o trabalho do professor de EE também é valorizar o trabalho que é produzido: “A vantagem é precisamente eles poderem acreditar e ser-lhes transmitido a ideia de que eles conseguem” (CAA02 CEMAEI01, Q15); “a questão da autoestima, estes miúdos muitas vezes, pronto, sentem-se menos bem e quando é valorizado aquilo que eles fazem, obviamente que a autoestima também se destaca” (Idem, Q4).

Este participante manifestou também a sua opinião relativamente ao CAA. Os resultados categoriais encontram-se descritos na tabela seguinte.

**Tabela 19***2.º Bloco e Categorias do coordenador da EMAEI do CAA02*

Bloco	Categoria	Frequência
Percepções sobre o CAA	Constrangimentos à inclusão e ao sucesso	11
	Constrangimentos existentes ao desenvolvimento de um trabalho mais eficaz	8
	Benefícios para o aluno com MD	6
	Total Bloco	25
	Percentagem Bloco	16%

Quanto à “Percepção sobre o CAA”, na tabela 19, verificamos que as informações obtidas permitiram estabelecer duas Categorias relacionadas com constrangimentos que esta participante identifica existirem na comunidade escolar, sendo a Categoria “Constrangimentos à inclusão e ao sucesso”, a que obteve maior número de registos (n=11). Destaca-se aqui o problema geral dos alunos na escola que é o menosprezar os “mais fracos”, mais ainda estes alunos com MD, como se pode constatar na afirmação: “às vezes pode ser frustrante, se encontrarem miúdos mais críticos e se lhe apontarem o dedo” (CAA02 CEMAEI01, Q21). Verifica-se assim que, embora exista legislação e campanhas de sensibilização, formações e alertas, os constrangimentos não deixam de existir e os mais vulneráveis continuam a ser as vítimas.

Quanto às percepções relacionadas com as atividades desenvolvidas no CAA, este profissional refere vários aspetos, os quais estão apresentados na tabela seguinte.

**Tabela 20***3.º Bloco e Categorias do coordenador da EMAEI do CAA02*

Bloco	Categoria	Frequência
Percepção sobre as atividades desenvolvidas no CAA	Tipologia das atividades dinamizadas	24
	Atividades mais significativas	5
	Atividades preferidas dos alunos	3
	Atividades menos apreciadas e fatores condicionantes	1
	Fatores favoráveis à inclusão	1
	Total Bloco	34
Percentagem Bloco		22%

Analisando o Bloco 3 “Percepção sobre as atividades desenvolvidas no CAA” (tabela 20), verificamos que este Bloco integra cinco Categorias distintas, destacando-se

a referenciação à “Tipologia das atividades dinamizadas”, a qual obteve maior número de registos (n=24). São evidenciadas por este participante múltiplas atividades dinamizadas no CAA. Exemplo disso é a afirmação: “quando lá vou, eu vejo um trabalho muito individualizado, portanto, quer a nível, muitas vezes, de tarefas mais académicas, é verdade, mas também a nível mais de motricidade” (CAA02 CEMAEI01, Q9).

A análise deste coordenador evidencia um dos princípios da escola inclusiva, ou seja, a adaptação do currículo ao nível das problemáticas e dificuldades dos alunos. Estamos a falar da diferenciação pedagógica prevista na legislação e fundamental para o sucesso dos alunos com MD, confirmando-se assim o estipulado no número 4 do artigo 11.º do Decreto-Lei 54/2018 que refere que, no âmbito da sua especialidade, o DEE “... apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão”.

Sendo que, e de acordo com o pensamento de Madureira e Leite (2003) o currículo “não é apenas o documento prescrito e que enuncia os objetivos da ação educativa (...) mas é também o processo de concretização desse plano, isto é, o ‘currículo vivido’, o ‘currículo ação’, o ‘currículo real’” (p. 132).

Observemos agora, na tabela 21, as perceções deste coordenador da EMAEI sobre o trabalho desenvolvido pelo CAA com as famílias dos alunos que o frequentam.

**Tabela 21**

*4.º Bloco e Categorias do coordenador da EMAEI do CAA02*

Bloco	Categoria	Frequência
Perceções sobre o trabalho desenvolvido pelo CAA com a família	Constrangimentos existentes	7
	Opinião sobre a relevância e eficácia do trabalho desenvolvido	4
	Natureza da relação existente	3
Total Bloco		14
Percentagem Bloco		9%
Total Global		154

Quanto às “Percepções sobre o trabalho desenvolvido no CAA com a família” (tabela 21), verificamos que a análise do conteúdo da entrevista realizada permitiu definir três Categorias tendo sido a Categoria “Constrangimentos existentes” a que obteve maior número de registos (n=7). Se o trabalho com as famílias é imprescindível e funciona muito bem quando é conseguido, verifica-se também que “há casos com problemas sociais muito graves que têm que se ir a casa para assinarem um papel” (CAA02 CEMAEI01, Q21), ou seja, por iniciativa dos EE não há qualquer contato com a escola. Verifica-se nesta análise que um dos fortes constrangimentos para quem trabalha neste espaço é a dificuldade de contacto com as famílias ausentes.

### 3.1.2.2. Percepções dos professores do ensino regular

Passando agora aos resultados das entrevistas aos professores do ensino regular e analisando o Bloco 1 referente à sua “Percepção sobre o CAA” (tabela 22), verificamos que as informações recolhidas permitiram definir duas Categorias distintas.

**Tabela 22**

*1.º Bloco e Categorias dos professores do ensino regular do CAA02*

Bloco	Categoria	Frequência
Percepção sobre o CAA	Vantagens importantes	37
	Principais características e necessidades	15
	Total Bloco	52
Percentagem Bloco		20%

Neste Bloco foi a Categoria “Vantagens importantes” que obteve maior número de registos (n=37). Salienta-se aqui que os professores do ensino regular entrevistados manifestam a opinião de que o CAA é muito vantajoso para os alunos que o frequentam: “quando nós temos meninos que, no primeiro dia, dizemos um bom dia e eles nem reagem, não interagem, e passado um tempo, já dizemos bom dia e eles já nos respondem com um bom dia, já olham para os nossos olhos, já se nota ali uma evolução” (CAA02 PER01, Q16), vem comprovar que o trabalho desenvolvido no CAA é visivelmente evolutivo.

Na análise de conteúdo também percebemos quais as percepções dos professores de ensino regular sobre o trabalho realizado no CAA. A análise de conteúdo permitiu-

nos definir sete categorias, expressas na tabela 23, as quais se relacionam com apreciação do trabalho realizado, a natureza das competências desenvolvidas no aluno e as atividades com eles realizadas e ainda o papel do professor de educação especial com os alunos que frequentam este espaço educativo.

**Tabela 23**

*2.º Bloco e Categorias dos professores do ensino regular do CAA02*

Bloco	Categoria	Frequência
Percepção sobre o trabalho realizado no CAA	Apreciação positiva da relação professor/aluno	35
	Valorização do trabalho dos profissionais	29
	Natureza das competências desenvolvidas no aluno	24
	Natureza das atividades desenvolvidas	15
	Nível de conhecimento da realidade	9
	Papel do professor de Educação Especial com os alunos	9
	Atividades preferidas pelos alunos	3
	Total Bloco	124
Percentagem Bloco		47%

No Bloco 2 “Percepção sobre o trabalho realizado no CAA” (tabela 23), verificamos que a Categoria “Apreciação positiva da relação professor/aluno” foi a que obteve maior atenção, dado ter obtido maior número de registos (n=35). Esta apreciação é bem vincada, por exemplo, pelo PER02 quando afirma: “não sou professora de educação especial, mas sentir os abraços que eles me dão e o carinho que eles demonstram por alguém que lhes transmite alguma coisa, que lhes ensina alguma coisa e que os acarinha e que os aceita” (Q18). Podemos verificar aqui a vantagem recíproca do trabalho no CAA, pois é evidente o “bem que faz” também a esta professora o relacionamento com estes alunos. Mais uma vez se evidencia a relação afetiva como sendo fonte de energia positiva e alento, não só para as crianças, mas também para quem com elas trabalha, porque, como refere Sawaya (2009), citada por Oliveira (2016), “o desenvolvimento humano dá-se por meio das interações sociais, assim como a afetividade é decisiva para o mesmo” (p. 12).

Este Bloco obteve a maior percentagem de registos, evidenciando a importância que é dada ao trabalho realizado no CAA, bem como uma boa percepção do mesmo por parte dos PER deste CAA.

Seguidamente apresentam-se os pontos de vista dos professores de ensino regular face à inclusão e aprendizagem dos alunos com MD. Os resultados da análise categorial efetuada às entrevistas encontram-se descritos na tabela seguinte.

**Tabela 24**

*3.º Bloco e Categorias dos professores do ensino regular do CAA02*

Bloco	Categoria	Frequência
Pontos de vista sobre a inclusão e aprendizagem dos alunos com MD	Opinião relacionada com a aprendizagem dos alunos	24
	Fatores apontados como favoráveis à inclusão	22
	Total Bloco	46
	Percentagem Bloco	17%

Analisando os “Pontos de vista sobre a inclusão e aprendizagem dos alunos com MD” (tabela 24), verifica-se ter sido a “Opinião relacionada com a aprendizagem dos alunos” a Categoria que obteve maior número de registos (n=24). A inclusão implica a parte social, mas também aprendizagens para estes alunos, é preciso “desenvolver capacidades e melhorar os seus desempenhos e dar-lhes ferramentas para que consigam no futuro fazer algumas atividades” (CAA02 PER02, Q15). Sublinha-se que estes professores também destacaram existir vários fatores favoráveis à inclusão de alunos com MD no ensino regular.

Os professores em análise também expressaram algumas considerações sobre os alunos com MD, como se reporta na tabela seguinte.

**Tabela 25**

*4.º Bloco e Categorias dos professores do ensino regular do CAA02*

Bloco	Categoria	Frequência
Considerações sobre os alunos com MD	Principais exigências em termos educativos	30
	Diversidade de características	1
	Total Bloco	31
	Percentagem Bloco	12%

Relativamente às “Considerações sobre os alunos com MD” (tabela 25), verificamos que as informações recolhidas permitiram definir duas Categorias, tendo sido a Categoria “Principais exigências em termos educativos” a que obteve maior número de registos (n=30). Esta ideia encontra-se presente na afirmação do PER03

quando diz que “eles têm um ensino muito individualizado que lhes vai dar muito mais ferramentas para o futuro” (Q13). Mais uma vez, os dados apresentam-se em conformidade com o legislado no Decreto-Lei 54/2018, como referido na análise feita à tabela 20.

Os professores de ensino regular manifestaram ainda a sua “Opinião sobre relacionamentos e sentimentos”. A análise dos dados recolhidos possibilitou a definição de três categorias, as quais se encontram apresentadas na tabela 26.

**Tabela 26**

*5.º Bloco e Categorias dos professores do ensino regular do CAA02*

Bloco	Categoria	Frequência
Opinião sobre relacionamentos e sentimentos	Aspetos favoráveis sobre a relação família/escola	5
	Reflexões sobre a experiência do professor de ER com alunos com MD	3
	Dificuldades e sentidos vividos pelo professor de ER	2
Total Bloco		10
Porcentagem Bloco		4%
Total Global		263

Os resultados obtidos salientam o enfoque dos professores entrevistados na descrição de “Aspetos favoráveis sobre a relação família/escola”. Um bom exemplo desta condição ser um aspeto positivo está explícito na afirmação de que “o contacto é constante, na maior parte, mas acho que intervêm de forma dinâmica e para desenvolver um trabalho comum” (CAA02 PER02, Q21). Salienta-se assim, a importância dada a esta interação família/escola, tanto para os alunos como para as famílias. É nossa convicção que, quando existe uma boa relação com a família das crianças, o sucesso tem muito mais hipóteses de ser uma realidade.

Analisemos agora as perceções dos encarregados de educação.

### **3.1.2.3. Perceções dos encarregados de educação**

Os três encarregados de educação expressaram a sua “Perceção sobre o trabalho realizado pelo professor de EE no CAA”. Os resultados obtidos em termos categoriais encontram-se descritos na tabela 27.

**Tabela 27***1.º Bloco e Categorias dos encarregados de educação do CAA02*

Bloco	Categoria	Frequência
Perceção sobre o CAA e o trabalho realizado pelo professor de EE no CAA	Apreciação positiva	51
	Principais contributos	19
	Vantagens do CAA face à frequência da sala de aula	14
	Total Bloco	84
Percentagem Bloco		35%

A análise do conteúdo das entrevistas permitiu estabelecer três Categorias neste Bloco, tendo sido a “Apreciação positiva” a Categoria que obteve maior número de registos (n=51). Um exemplo desta apreciação positiva é referido pelo EE01 quando afirma que “Acho que é um bom contributo. Eles estão a fazer o melhor que conseguem a nível de aprendizagem, a nível de ensino, a nível do português, a nível da matemática” (Q2). Outro exemplo “O trabalho é fantástico, uma grande ajuda, a professora M. e o professor J. são extraordinários” (CAA02 EE03, Q1). Esta análise evidencia que os encarregados de educação têm consciência do desafio que é para os profissionais trabalharem com os seus filhos com MD. Este Bloco foi o que obteve mais registos dos encarregados de educação deste CAA o que representa uma boa perceção sobre o trabalho realizado pelo professor de educação especial no CAA.

Os encarregados de educação também manifestaram a sua «Opinião sobre a inclusão do filho na escola», como se descreve na tabela 28.

**Tabela 28***2.º Bloco e Categorias dos encarregados de educação do CAA02*

Bloco	Categoria	Frequência
Opinião sobre a inclusão do filho na escola	Considerações sobre futuro filho/a	23
	Dificuldades sinalizadas	18
	Desconhecimento	18
	Favorável	17
Total Bloco		76
Percentagem Bloco		32%

Quanto à “Opinião sobre a inclusão do filho na escola” (tabela 29), verificamos que foi possível, partindo dos dados obtidos, definir quatro Categorias tendo sido a Categoria “Considerações sobre futuro filho/a” a que obteve maior número de registos (n=28). A valorização desta Categoria é claramente entendível, pois é normal que os pais de alunos com MD se preocupem com o futuro dos filhos. Podemos verificar essa preocupação na afirmação: “Gostava que ele fosse independente, conseguisse, pelo menos, trabalhar e não depender de ninguém, não é? porque é isso que eu penso, é nisso que eu batalho todos os dias” (CAA02 EE03, Q5).

As «Perceções sobre o trabalho desenvolvido pelo CAA com a família» também foi um assunto analisado nas entrevistas realizadas, tendo sido possível definir três categorias, as quais se encontram descritas na tabela seguinte.

### **Tabela 29**

#### *3.º Bloco e Categorias dos encarregados de educação do CAA02*

Bloco	Categoria	Frequência
Perceções sobre o trabalho desenvolvido pelo CAA com a família	Dificuldades vividas pela família	18
	Aspetos favoráveis	17
	Articulação existente	4
Total Bloco		39
Percentagem Bloco		16%

Analisando o Bloco 3 “Perceções sobre o trabalho desenvolvido pelo CAA com a família”, verificamos da análise das informações recolhidas, que os encarregados de educação centraram o seu discurso nas “Dificuldades vividas pela família” - Categoria que obteve maior número de registos (n=18). Ficou claro que as famílias dos alunos com MD enfrentam dificuldades acrescidas nas suas rotinas diárias, a afirmação que se segue é apenas um exemplo disso: “mas é assim, eu estando a trabalhar, eu chego a casa cinco e tal, já venho cansada também para me sentar com ela e fazer o que quer que seja” (CAA02 EE02, Q10).

A análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos encarregados de educação possibilitou ainda perceber a sua «Perceção sobre as atividades desenvolvidas no CAA», tendo-se definido três categorias, as quais estão registadas na tabela seguinte.

**Tabela 30***4.º Bloco e Categorias dos encarregados de educação do CAA02*

Bloco	Categoria	Frequência
Perceção sobre as atividades desenvolvidas no CAA	Tipologia das atividades dinamizadas	21
	Atividades preferidas do filho	12
	Parecer geral	9
	Total Bloco	42
	Percentagem Bloco	17%
	Total Global	241

Refletindo sobre os dados apresentados no Bloco 4 “Perceção sobre as atividades desenvolvidas no CAA” (tabela 30), percebemos que a Categoria “Tipologia das atividades dinamizadas” foi a que obteve maior número de registos (n=21). Uma EE manifesta perceber que o filho no ensino regular “não acompanha nem irá acompanhar” e acrescenta que “há o complemento da unidade, nesse fator é dada matéria ao meu filho que ele acompanha, mais básica, mais inicial, mas é sempre matéria que ele acompanha, e nunca vai esquecendo aquilo que aprendeu” (CAA02 EE01, Q14). Esta encarregada de educação mostra, assim, ter uma noção bastante convicta do tipo de atividades dinamizadas e simultaneamente das dificuldades que o seu educando apresenta ao nível das aprendizagens. Mesmo assim, é de salientar o olhar positivo desta mãe para a importância do “pouco” que o filho tem condições de aprender.

No ponto seguinte iremos proceder à apresentação dos resultados das entrevistas relativas aos dois CAA, juntando os resultados por tipo de participante.

### **3.2. Resultados por tipo de participante**

Serão apresentados e analisados agora os resultados totais considerando as subcategorias de todas as entrevistas de cada tipo de participante. Consideramos assim apresentar resultados mais detalhados. Começamos por apresentar e discutir os resultados relativos aos coordenadores das duas EMAEI.

#### **3.2.1. Resultados dos coordenadores da EMAEI**

Passando à análise de conteúdo das entrevistas realizadas às duas coordenadoras da EMAEI, e começando pelo primeiro Bloco “Perceção sobre o trabalho realizado pelo

professor de EE no CAA”, nas cinco categorias definidas na análise de conteúdo efetuada, as coordenadoras da EMAEI mencionaram várias ideias as quais foram organizadas em 22 subcategorias, as quais foram registadas na tabela seguinte.

**Tabela 31**

*Total das subcategorias 1.º bloco coordenadores da EMAEI*

Bloco	Categoria	Subcategoria	Frequência
Perceção sobre o trabalho realizado pelo professor de EE no CAA	Principais características	Exigente ao nível da articulação entre profissionais	6
		Trabalho complexo	4
		Recurso da escola	2
		Utilização dos recursos disponíveis	1
		Total	13
		Percentagem	10%
	Objetivos	Promover a autonomia dos alunos	10
		Dependente do caso	5
		Promover a inclusão	5
		Responder às necessidades dos alunos	4
		Total	24
		Percentagem	18%
	Natureza da intervenção com os alunos com MD	Diversificada	11
		Elaboração de planos de intervenção	6
		Desenvolvimento de competências específicas	5
		Adequação da resposta às necessidades	5
		Recurso à diferenciação pedagógica	3
		Total	30
	Natureza da intervenção com a comunidade escolar	Articulação com professores ER	12
		Colaboração com professores de ER	8
		Desenvolvimento de atividades no CAA com alunos da turma	7
		Total	27
Percentagem		21%	
Fatores facilitadores		Laços afetivos entre alunos e professores	17
	Dedicação e empenho dos professores de EE	6	
	Envolvimento dos professores ER	5	
	Capacidade dos professores para adaptar estratégias	4	
	Resiliência	3	

	Formação e experiência dos adultos	2
	Total	37
	Percentagem	28%
Total Bloco		131
Percentagem Bloco		40%

Neste bloco a subcategoria que obteve mais unidades de registo foi “Laços afetivos entre alunos e professores” (n=17) enquadrada na categoria “Fatores facilitadores”. Verifica-se assim que um dos aspetos facilitadores na opinião dos CEMAEI são os laços afetivos que se estabelecem entre os profissionais que trabalham no CAA e os alunos que o frequentam. Uma validação desta opinião foi expressa nesta frase “criamos uma relação muito próxima... um vínculo forte com estes alunos, muito afetivo... preocupamo-nos muito com eles” (CAA01 CEMAEI01, Q23).

Relativamente ao 2.º bloco “Perceções sobre o CAA”, as coordenadoras da EMAEI mencionaram também diversas ideias as quais se agruparam em 13 subcategorias, considerando as 3 categorias definidas na análise de conteúdo, conforme a tabela 32.

**Tabela 32**

*Total das subcategorias 2.º bloco coordenadores da EMAEI*

Bloco	Categoria	Subcategoria	Frequência	
Perceções sobre o CAA	Benefícios para o aluno com MD	Desenvolvimento de competências específicas	5	
		Promoção de competências cognitivas	4	
		Realização de atividades específicas	3	
		Promoção da autonomia pessoal	3	
		Total	15	
		Percentagem	25%	
	Constrangimentos existentes ao desenvolvimento de um trabalho mais eficaz	Constrangimentos à inclusão e ao sucesso	Escassez de recursos materiais	10
			Limitações do espaço físico	7
			Fraco empenho de alguns professores	4
			Falta de disponibilidade dos pais	4
Imposições legais			2	
Total		27		
	Percentagem	45%		
	Constrangimentos à inclusão e ao sucesso	Dificuldades em identificar o sucesso académico	8	
		Caminho a percorrer	8	

	Possível resposta inadequada	1
	Apropriação de comportamentos disruptivos	1
	Total	18
	Percentagem	30%
Total Bloco		60
Percentagem Bloco		18%

No que se refere ao Bloco 2 a subcategoria mais mencionada foi “Escassez de recursos materiais” (n=10) enquadrada na categoria “Constrangimentos existentes ao desenvolvimento de um trabalho mais eficaz”. Verifica-se assim que um dos constrangimentos apontado pelos CEMAEI foi a escassez de recursos materiais. Esta informação pode ser verificada na opinião de que “tentamos fazer o melhor com os recursos que temos. Sentimos falta de recursos materiais e adaptados. Talvez seja a maior dificuldade que sentimos” (CAA01 CEMAEI01, Q2).

Relativamente ao Bloco 3 “Perceção sobre as atividades desenvolvidas no CAA”, as coordenadoras da EMAEI expressaram as suas ideias, as quais foram categorizadas em 18 subcategorias, integradas em cinco categorias conforme a tabela seguinte.

### **Tabela 33**

*Total das subcategorias 3.º bloco coordenadores da EMAEI*

Bloco	Categoria	Subcategoria	Frequência	
Perceção sobre as atividades desenvolvidas no CAA	Tipologia das atividades dinamizadas	Lazer e bem-estar	16	
		Socialização e autonomia	12	
		Atividades práticas do dia-a-dia	9	
		Natureza académica	7	
		Atividades no exterior	6	
		Indeterminadas	2	
		Total	52	
	Percentagem	58%		
	Atividades mais significativas		Relacionadas com a autonomia	10
			Relaxamento	4
Sensoriais			1	
Total			15	
Atividades preferidas dos		Atividade sensoriais	4	
		Expressões artísticas	3	

alunos	Pintura	3
	Moldagem	2
	Total	12
	Percentagem	13%
Atividades menos apreciadas e fatores condicionantes	Motricidade fina	4
	Aprendizagens académicas	1
	Falta de interesse dos alunos	1
	Total	6
	Percentagem	7%
Fatores favoráveis à inclusão	Presença dos pares nas atividades do CAA	3
	Respeito pela diferença	1
	Total	4
	Percentagem	4%
Total Bloco		89
Percentagem Bloco		27%

A subcategoria mais mencionada neste Bloco foi “Lazer e bem-estar” (mencionada 16 vezes) que integra a categoria “Tipologia das atividades dinamizadas”. Uma possível razão para esta subcategoria ser a mais mencionada poderá estar relacionada com o facto de ser um objetivo do CAA a inclusão dos alunos, de forma que se sintam felizes, consigo próprios e com os outros. Uma das coordenadoras da EMAEI mencionou mesmo que “começámos a angariar brinquedos, no entanto nós tentámos criar na unidade um espaço de lazer, o nosso espaço é ali, em que temos brinquedos, em que temos colchões para eles descontraírem um bocadinho, temos música também, temos aquela bolinha que eu digo que é da Snoezelen...” o que vem evidenciar que esta é um dos objetivos do CAA. (CAA01 CEMAEI01, Q13).

De seguida, iremos abordar as “perceções sobre o trabalho desenvolvido pelo CAA com a família”, cujos resultados se encontram na tabela 34.

#### **Tabela 34**

*Total das Subcategorias 4.º Bloco coordenadores da EMAEI*

Bloco	Categoria	Subcategoria	Frequência
Perceções sobre o trabalho desenvolvido pelo CAA	Natureza da relação existente	Tentativa de articulação de objetivos	5
		Envolvimento da família na dinâmica escolar	3
		Participação da família na vida do	3

com a família	CAA	
	Relação de proximidade	2
	Recetividade para aceitar sugestões	1
	Total	14
	Percentagem	35%
Opinião sobre a relevância e eficácia do trabalho desenvolvido	Importância de uma relação positiva com pais	6
	Satisfação dos pais	4
	Total	10
	Percentagem	25%
	Constrangimentos existentes	Diversificação de interesses das famílias
Atitude de negação dos pais		3
Pouco tempo disponível para acompanhar o filho		2
Dificuldades dos pais em fazer cumprir regras		2
Desconhecimento		0
Total		16
Percentagem		40%
Total Bloco		40
Percentagem Bloco	12%	

Relativamente ao Bloco 4 “Perceções sobre o trabalho desenvolvido pelo CAA com a família”, os CEMAEI expressaram as suas opiniões, as quais foram distribuídas por 11 Subcategorias, e integradas nas três Categorias definidas. Neste Bloco a Subcategoria mais mencionada foi “diversificação dos interesses das famílias” (n=9) que integra a Categoria “Constrangimentos existentes”. Um exemplo pode ser encontrado em “temos pais muito participativos, que aparecem muitas vezes na escola, muito interessados ... mas também temos pais que, alguns em fase de negação, não querem aceitar realmente a problemática dos filhos e evitam vir à escola para não ouvir” (CAA01 CEMAEI01, Q22). De referir também que, relativamente aos dados mencionados, o facto de “diversificação dos interesses das famílias” ter sido a subcategoria mais mencionada é claramente compreensível, tendo em conta a diversidade de problemáticas que um CAA acolhe no seu espaço de trabalho. As problemáticas dos alunos são, maioritariamente muito específicas e dividem-se por diferentes graus de funcionalidade o que faz com que cada família, naturalmente

centrada na problemática do seu filho ou filha, releve interesses em consonância da mesma.

Nos aspetos mais positivos enquadrada na Categoria “Opinião sobre a relevância e eficácia do trabalho desenvolvido” sobressai a Subcategoria “Importância de uma relação positiva com pais” com o registo de seis pontos de vista. Apresentamos de seguida um exemplo que reflete bem esta ideia: “Temos uma relação muito boa com as famílias e tentamos criar, com frequência, muitas atividades para que possam vir à escola” (CAA01 CEMAEI01, Q18).

Passando à análise da tabela 35, verificamos os resultados obtidos das entrevistas dos CEMAEI, a respeito das suas “Perceções sobre os alunos que frequentam o CAA”.

### **Tabela 35**

*Total das Subcategorias 5.º Bloco coordenadores da EMAEI*

Bloco	Categoria	Subcategoria	Frequência	
Perceções sobre os alunos que frequentam o CAA	Problemáticas e características	PEA e MD	2	
		Maior capacidade de atenção no período da manhã	1	
		Total	3	
			Percentagem	75%
	Tempo de permanência no CAA		Dependente das características	1
			Total	1
			Percentagem	25%
		Total Bloco		4
		Percentagem Bloco		1%

Na análise à tabela 35, verificamos que o Bloco 5 foi analisado em três Subcategorias. Neste Bloco a Subcategoria mais mencionada foi “PEA e MD” (n=2) enquadrada na Categoria “Problemáticas e características”. Encontramos na frase: “temos mais alunos com autismo, mas também temos com multideficiência” (CAA01 CEMAEI01, Q2) um exemplo que reflete esta ideia. Podemos verificar que embora seja um assunto naturalmente abordado no dia-a-dia, não é relevante pois foi muito pouco referido.

Concluída a apresentação e discussão destes resultados, descrevemos de seguida os referentes aos resultados dos professores do ensino regular.

### 3.2.2. Resultados dos Professores do Ensino Regular

Passamos agora à análise global dos resultados das entrevistas aos professores do ensino regular dos dois CAA, referentes ao primeiro bloco “Percepção sobre o CAA”, esquematizada na tabela 36.

**Tabela 36**

*Total das Subcategorias 1.º Bloco professores do ensino regular*

Bloco	Categoria	Subcategoria	Frequência	
Percepção sobre o CAA	Vantagens importantes	Prepara para a inclusão na sociedade	31	
		Responde às necessidades dos alunos	29	
		Desenvolve atividades específicas	23	
		Promove aprendizagens	13	
		Possibilita frequência da sala de aula	6	
		Total	102	
		Percentagem	63%	
	Principais características e necessidades	Adaptação às características dos alunos	Adaptação às características dos alunos	19
			Espaço com boas condições	17
			Existência de recursos técnicos adequados	14
			Necessidade de profissionais com formação específica	7
			Escassa disponibilidade de tempo	3
			Total	60
			Percentagem	37%
Total Bloco	Total Bloco	162		
Percentagem Bloco	Percentagem Bloco	24%		

Analisando agora os resultados das entrevistas realizadas aos seis professores do ensino regular (tabela 36), três de cada Agrupamento, verificamos que neste Bloco, a Subcategoria com maior número de registos (n=31) diz respeito à “Prepara para a inclusão na sociedade” inserida na Categoria “Vantagens importantes”. No seguinte exemplo ilustra-se uma das falas relacionadas com este conteúdo: “Estes alunos têm estas necessidades especiais, mas fazem parte da sociedade e um dia mais tarde, quanto mais bem preparados estiverem, dentro do possível, mais facilmente se vão integrar” (CAA01 PER02, Q15). A “Articulação entre professores do ER” foi a segunda Subcategoria que obteve mais unidades de registo (n=29), estando integrada na Categoria “Responde às necessidades dos alunos”. Um exemplo desta Subcategoria

podemos encontrar “o que eles fazem aqui, o trabalho é mais do que adequado, ao menos daquilo que eu conheço e daquilo que eu vejo e do que eu ouço do resto dos colegas e dos funcionários da escola” (CAA01 PER02, Q12).

Os dados obtidos no Bloco 2 “Percepção sobre o trabalho realizado no CAA” encontram-se na tabela 37.

**Tabela 37**

*Total das Subcategorias 2.º Bloco professores do ensino regular*

Bloco	Categoria	Subcategoria	Frequência	
Percepção sobre o trabalho realizado no CAA	Papel do professor de Educação Especial com os alunos	Promoção da inclusão escolar e comunitária	16	
		Promoção de competências sociais	10	
		Promoção de aprendizagens básicas	8	
		Lecionação de disciplinas distintas do currículo comum	4	
		Apoio na autorregulação do comportamento	3	
		Total	41	
		Porcentagem	14%	
	Valorização do trabalho dos profissionais		Trabalho intenso desenvolvido por professores de EE	41
			Importância do trabalho dos funcionários e PER	17
			Total	58
			Porcentagem	20%
	Nível de conhecimento da realidade		Escasso conhecimento do trabalho realizado no CAA	19
			Evolução nem sempre observável	3
			Total	22
Porcentagem			7%	
Apreciação positiva da relação professor/aluno		Interação positiva	47	
		Relação afetuosa e atenta	22	
		Total	69	
		Porcentagem	23%	
Natureza das competências desenvolvidas no aluno		Autonomia pessoal	34	
		Funcionais e profissionais	1	
		Total	35	
		Porcentagem	12%	
Atividades preferidas pelos alunos		Atividades de expressão	5	
		Aulas de música	3	
		Informática	1	
		Total	9	

	Percentagem	3%
Natureza das atividades desenvolvidas	Atividades expressivas	21
	Atividades de vida diária	12
	Comemoração de dias festivos	12
	Culinária	10
	Atividades adaptadas de diversas disciplinas	8
	Total	63
	Percentagem	21%
Total Bloco	Total Bloco	297
Percentagem Bloco	Percentagem Bloco	43%

Analisando agora o Bloco 2, nas sete Categorias definidas foram integradas 21 Subcategorias. A Subcategoria com maior número de registos (n=47) foi a “Interação positiva” correspondente à Categoria “Apreciação positiva da relação professor/aluno”. A exemplificar esta Subcategoria temos a afirmação do CAA01 PER01 “aqui neste trabalho, é de muito carinho, de muito afeto, tudo muita preocupação, são quase filhos,...” (Q18). Partindo dos resultados da tabela em análise, evidencia-se, mais uma vez que, o carinho e o afeto são presença assídua nas relações que se estabelecem entre os alunos e os professores que com eles trabalham. Estas inter-relações positivas são muito importantes para o desenvolvimento emocional e equilibrado dos alunos com MD.

A segunda Subcategoria mais citada (n=41), e com um número de citações bastante relevante, o “Trabalho intenso desenvolvido por professores de EE”, a qual está incluída na Categoria “Valorização do trabalho dos profissionais”. Podemos confirmar esta afirmação no seguinte exemplo: “quando entro aqui, se não for um intervalo, eles estão sempre a fazer qualquer coisa” (CAA01 PER02, Q9).

Os dados apresentados nesta tabela demonstram, mais uma vez, existir uma interação muito positiva desenvolvida no CAA com os alunos com MD. Esta interação, de acordo com a frase acima citada, desenvolve-se com base no afeto e na compreensão, o que nos permite inferir que está em conformidade com o que defendem os especialistas nesta matéria, como é o caso do neuropsicólogo espanhol Álvaro Bilbao, ao declarar que “O carinho e o contacto físico são fundamentais para o pleno

desenvolvimento cerebral das crianças'<sup>5</sup>. É claro que tratando-se de um trabalho com alunos com MD torna-se ainda mais intenso e exigente, devido às características dos alunos. Os dados apresentados na tabela, ao atribuírem o segundo maior número de indicadores à subcategoria “Trabalho intenso desenvolvido por professores de EE” mostram-nos que o trabalho desenvolvido por estes profissionais é reconhecido e valorizado pelos colegas do ensino regular.

De seguida iremos analisar os “Pontos de vista sobre a inclusão e aprendizagem dos alunos com MD”, resultantes das entrevistas aos professores do ensino regular, conforme a tabela 38.

**Tabela 38**

*Total das Subcategorias 3.º Bloco professores do ensino regular*

Bloco	Categoria	Subcategoria	Frequência	
Pontos de vista sobre a inclusão e aprendizagem dos alunos com MD	Fatores apontados como favoráveis à inclusão	Frequência de espaços comuns	27	
		Apoio por parte de alguns alunos da turma	19	
		Atenção e cuidado por parte dos pares durante o recreio	12	
		Respeito pela diferença pela comunidade escolar	6	
		Acompanhamento dos alunos à sala de aula	5	
		Total	69	
		Percentagem	62%	
	Opinião relacionada com a aprendizagem dos alunos		Importância das aprendizagens académicas para o futuro	20
			Evolução no decorrer do ano	11
			Não carece de avaliação formal	6
			Necessidade de apoio e acompanhamento	5
			Total	42
			Percentagem	38%
	Total Bloco	Total Bloco	111	
Percentagem Bloco	Percentagem Bloco	16%		

<sup>5</sup> <https://exame.com/ciencia/afeto-e-importante-para-o-desenvolvimento-cerebral-de-criancas/>  
Acedido em 20 de novembro de 23.

Continuando a análise dos resultados das entrevistas aos professores do ensino regular verificamos que no Bloco 3 as duas Categorias integram nove Subcategorias. A Subcategoria com maior número de registos foi “Frequência de espaços comuns” (n=27), incluída na Categoria “Fatores apontados como favoráveis à inclusão”, como exemplifica a seguinte afirmação: “Gostam principalmente de partilhar alguns recreios quando há oportunidade” (CAA01 PER01, Q20), sendo a “Importância das aprendizagens académicas para o futuro” a segunda Subcategoria mais citada (n=20) correspondente à Categoria “Opinião relacionada com a aprendizagem dos alunos”. Um exemplo desta Subcategoria pode ser encontrado na afirmação do PER02 do CAA02: “... dar-lhes ferramentas para que consigam no futuro fazer algumas atividades, algumas práticas diferentes” (Q15).

A análise aos resultados desta tabela, permite-nos verificar como algo muito positivo “a frequência de espaços comuns”. A subcategoria mais mencionada pelos professores do ensino regular, como sendo um dos fatores mais favoráveis à inclusão. De referir que esta forma de ação já anteriormente foi apresentada e defendida no ponto 1.1 deste trabalho quando Marisa Carvalho (2019) afirmou, referindo-se á inclusão que todos aprendem com todos (Cf. p.7).

### **Tabela 39**

*Total das Subcategorias 4.º Bloco professores do ensino regular*

Bloco	Categoria	Subcategoria	Frequência	
Considerações sobre os alunos com MD	Principais exigências em termos educativos	Impõe mais recursos humanos	30	
		Ter apoio individualizado no CAA	10	
		Disponer de apoio específico	6	
		Possibilidade de frequência de outros espaços	3	
		Total	49	
		Percentagem	78%	
	Diversidade de características		Presença de diferentes perfis de funcionamento	9
			Incapacidade para acompanhar aulas no ER	3
			Capacidade para aprender em contextos regulares	1
			Dificuldade em manter as competências	1
			Total	14

	Percentagem	22%
Total Bloco		63
Percentagem Bloco		9%

Ao analisar o Bloco 4 “Considerações sobre os alunos com MD” verificamos que as duas Categorias definidas integram encontramos oito Subcategorias. A Subcategoria com maior número de registos (n=30) foi “Impõe mais recursos humanos” a qual está incluída na Categoria “Principais exigências em termos educativos”, como podemos ver no seguinte exemplo: “o que me vem logo à cabeça é existirem mais pessoas para os acompanhar e para poder trabalhar da forma mais individualizada possível com cada um deles” (CAA01 PER02, Q17). A segunda Subcategoria mais referenciada (n=10) foi “Ter apoio individualizado no CAA”, inserida igualmente à Categoria “Principais exigências em termos educativos”. A exemplificar esta análise temos a frase: “seria mais eficaz se houvesse oportunidade de tempo e recursos humanos para trabalhar com os alunos mais individualmente” (CAA02 PER03, Q17).

Os dados obtidos nesta tabela permitem perceber que a educação inclusiva, embora preconizada e baseada na lei, através do Decreto-Lei 54/2018, para que se torne uma realidade efetiva e credível em qualquer escola, exige recursos humanos em número suficiente para efetuar um trabalho de qualidade, capaz de chegar a todos os alunos com MD pois, como já foi referido anteriormente por Castanho (2021) “nenhuma medida política emanada pelo Ministério da Educação terá sucesso no terreno, se não houver por parte dos conselhos executivos e pedagógicos das escolas, vontade expressa de criar condições para a sua implementação” (p. 515).

#### **Tabela 40**

*Total das Subcategorias 5.º Bloco professores do ensino regular*

Bloco	Categoria	Subcategoria	Frequência
Opinião sobre relacionamentos e sentimentos	Aspetos favoráveis sobre a relação família/escola	Estabelecimento de contactos sempre que necessário	14
		Definição de objetivos comuns	10
		Contacto frequente com o CAA	8
		Total	32
	Percentagem	59%	
Reflexões sobre a experiência do		Parca experiência	9
		Maior conhecimento dos alunos	3

professor de ER com alunos com MD	Total	12
	Percentagem	22%
Dificuldades e sentidos vividos pelo professor de ER	Ansiedade inicial	6
	Atender às necessidades do aluno	4
	Total	10
	Percentagem	19%
Total Bloco		54
Percentagem Bloco		8%
Total Global		687

No Bloco 5 “Opinião sobre relacionamentos e sentimentos” foram definidas três Categorias que integram sete Subcategorias. A Subcategoria com maior número de registos (n=14) foi “Estabelecimento de contactos sempre que necessário” que está incluída na Categoria “Aspetos favoráveis sobre a relação família/escola”. Como é clarificado através do seguinte exemplo: “sempre que há um problema ou qualquer coisa, os professores ou as funcionárias telefonam para os pais, isso estão sempre ligados” (CAA01 PER02, Q21). A segunda subcategoria mais citada relaciona-se com a “Definição de objetivos comuns” (n=10), correspondente à mesma Categoria. Um exemplo desta Subcategoria pode ser encontrado na afirmação: “temos aqui alguns pais que querem ao máximo que eles ganhem sempre esta autonomia” (CAA01 PER02, Q21).

A leitura dos dados acima referidos permite-nos registar que o trabalho desenvolvido no CAA com alunos com MD se estende à família, parecendo ser fácil, por exemplo, estabelecer contactos na hora. Daqui se infere existir uma relação de confiança entre os profissionais e os pais dos alunos que estes acompanham.

De referir, ainda que os dados nos permitem perceber que os pais parecem ter como um dos objetivos comuns, o desejo dos filhos serem cada vez mais autónomos.

Analisemos agora os dados referentes aos seis encarregados de educação.

### 3.2.3. Resultados dos Encarregados de Educação

Na tabela 41 apresentamos os resultados da análise de conteúdo às entrevistas realizadas aos Encarregados de Educação, considerando as subcategorias definidas para cada categoria do 1.º bloco.

**Tabela 41**

*Total das Subcategorias 1.º Bloco encarregados de educação*

Bloco	Categoria	Subcategoria	Frequência
Perceção sobre o CAA e o trabalho realizado pelo professor de EE no CAA	Apreciação positiva	Trabalho de excelência	36
		Trabalho complexo	24
		Existência de laços afetivos com os alunos	21
		Manifestação de preferência pela frequência do CAA	17
		Total	98
	Percentagem	57%	
	Principais contributos	Promoção da autonomia	34
		Desenvolvimento de competências de escrita e da fala	7
		Total	41
		Percentagem	24%
	Vantagens do CAA face à frequência da sala de aula	Trabalho individualizado	18
		Inexistência de desvantagens	10
		Esporádica a ida às aulas no ER	4
		Total	32
		Percentagem	19%
Total Bloco		171	
Percentagem Bloco		34%	

No Bloco 1 “Perceção sobre o CAA e o trabalho realizado pelo professor de EE no CAA” a Subcategoria com maior número de registos (n=36) foi “Trabalho de excelência” que está incluída na Categoria “Apreciação positiva”. Esta apreciação positiva está presente no seguinte exemplo: “Acho que são pessoas que nunca vamos conseguir agradecer o que fazem pelos nossos filhos ...” (CAA01 EE02, Q22). A segunda subcategoria que obteve mais unidades de registo foi “Promoção da autonomia”, (n=34) correspondente à Categoria “Principais contributos”. A afirmação: “penso que lhe conseguem ensinar valores e coisas do quotidiano, para eles serem mais autónomos depois na vida futura” (CAA02 EE02, Q1) valida esta análise.

Depois da análise tabela 41 e atendendo ao número elevado de respostas referentes à subcategoria mais vezes mencionada pelos encarregados de Educação, é possível concluir que, no geral, os mesmos têm uma ideia muito positiva sobre o trabalho que é desenvolvido nos dois CAA dos agrupamentos onde este estudo se realizou.

Esta análise permite-nos inferir que existe boa comunicação entre os profissionais que acompanham os alunos no CAA e os encarregados de educação sendo ainda demonstrativa do apreço e gratidão que os mesmos têm pelo trabalho que é desenvolvido com os seus educandos.

A segunda subcategoria mais vezes mencionada e também com elevado número de resposta é, claramente demonstrativa, da grande preocupação que está presente nos pais destes alunos, ou seja, que estes se desenvolvam no sentido de irem adquirindo cada vez mais autonomia para, mais facilmente, enfrentarem grandes desafios que o futuro, na maioria das vezes, reserva para a vida dos alunos com MD.

Passemos agora à análise do bloco 2 “Opinião sobre a inclusão do filho na escola” cujos dados se encontram na tabela 42.

**Tabela 42**

*Total das Subcategorias 2.º Bloco encarregados de educação*

Bloco	Categoria	Subcategoria	Frequência	
Opinião sobre a inclusão do filho na escola	Favorável	Boa inserção na escola	15	
		Manifestação de gosto em frequentar a escola e o CAA	7	
		Suspeita de relação positiva com colegas	6	
		Total	28	
		Percentagem	18%	
	Dificuldades sinalizadas		Dificuldade do filho na interação social	23
			Escassa atenção dada ao aluno com MD em sala de aula	7
			Parcos recursos humanos	6
			Elevado número de alunos a frequentar o CAA	5
			Melhorar as condições de quem frequenta e trabalha no CAA	4
			Pouca comunicação com a família	1
			Total	46
			Percentagem	30%

Desconhecimento	Relação existente com pares	22
	Relação existente com professor ER	14
	Desconhecimento do trabalho desenvolvido	5
	Total	41
	Percentagem	27%
Considerações sobre futuro filho/a	Ser autónomo	21
	Existência de dificuldades de na idade adulta	13
	Ausência de planos	5
	Total	39
	Percentagem	25%
Total Bloco		154
Percentagem Bloco		30%

A Subcategoria com maior número de registos (n=23) neste 2.º bloco foi “Dificuldade do filho na interação social”, a qual está incluída na Categoria “Dificuldades sinalizadas”. Segue-se um exemplo de uma unidade de registo: “pelo que percebo ele deve andar sozinho, porque ele ... como nos intervalos, a maioria deles, telefona para mim...” (CAA02 EE03, Q14). A “Relação existente com pares” foi a segunda Subcategoria mais citada (n=22) correspondente à Categoria “Desconhecimento”, exemplo desta Subcategoria podemos encontrar “mas acho que não deve interagir muito com eles assim no recreio, mas é já ela que é assim” (CAA02 EE02, Q19).

Nestes exemplos está evidenciada a perceção dos encarregados de educação sobre as dificuldades de interação social vivida pelos alunos com MD, muito provocada pelas dificuldades ao nível da comunicação, que é característica dos alunos com esta condição.

A questão de existirem constrangimentos nos relacionamentos sociais de alunos com MD não é surpreendente que tenha surgido na análise como sendo a subcategoria com maior número de registos assinalados, o que vem reforçar os estudos que apresentam a dificuldade de relacionamento como sendo uma das características das pessoas com multideficiência, como é referenciado por Nunes (2008) “...é comum manifestarem acentuadas limitações ao nível de algumas funções mentais, bem como acentuadas dificuldades ao nível da comunicação e da linguagem (de referir

dificuldades na compreensão e na produção de mensagens orais, na interação verbal com os parceiros, na conversação e no acesso à informação) ” (p. 10).

De referir ainda que, diretamente ligada com a questão dos relacionamentos, está a segunda categoria mais vezes referida pelos encarregados de educação como demonstra a citação correspondente, e que vem, assim, reforçar o comentário anterior.

A tabela 43 apresenta-nos os dados analisados no 3.º bloco “Perceções sobre o trabalho desenvolvido pelo CAA com a família”:

**Tabela 43**

*Total das Subcategorias 3.º Bloco encarregados de educação*

Bloco	Categoria	Subcategoria	Frequência		
Perceções sobre o trabalho desenvolvido pelo CAA com a família	Aspetos favoráveis	Relação de excelência	23		
		Apoio indireto recebido	4		
		Total	27		
			Percentagem	28%	
	Articulação existente	Colaboração na promoção da autonomia	Colaboração na promoção da autonomia	13	
			Colaboração em tarefas solicitadas	3	
			Total	16	
				Percentagem	17%
		Dificuldades vividas pela família	Gestão das emoções do filho no dia-a-dia	Gestão das emoções do filho no dia-a-dia	19
				Pouca comunicação	14
Gestão de surtos de agressividade			Gestão de surtos de agressividade	12	
	Relação instável com professores anteriormente		7		
	Total	52			
		Percentagem	55%		
	Total Bloco		95		
	Percentagem Bloco		19%		

Constatamos que, neste bloco, a Subcategoria com maior número de registos (n=23) foi “Relação de excelência”, incluída na Categoria “Aspetos favoráveis”, como podemos confirmar através do seguinte exemplo: “A comunicação é excelente, pelo menos este ano e os outros anteriores, têm sido” (CAA01 EE01, Q19), sendo a “Gestão das emoções do filho no dia-a-dia” a segunda Subcategoria mais citada (n=19) correspondente à Categoria “Dificuldades vividas pela família”. A confirmar esta

Subcategoria podemos encontrar “ele já há muito tempo não fazia isto, queria-nos agarrar para nos apertar, disse mesmo que estava com raiva” (CAA01 EE01, Q22).

Os dados presentes nesta tabela estão em consonância com os dados apresentados na tabela 13, relativamente à subcategoria com maior número de registos. Esta constatação fortifica a percepção de que os encarregados de educação estão muito satisfeitos com a relação que estabelecem com os profissionais que trabalham com os seus educandos. Como foi igualmente referido na análise da mesma tabela, esse dado é um fator primordial na articulação e no trabalho para a concretização de objetivos comuns.

A subcategoria que obteve o segundo maior número de registos não surpreende pois é do conhecimento comum, que alguns alunos com MD apresentam comportamentos desafiantes e difíceis de prever e gerir por parte da família.

Por último, o 4.º bloco “Percepção sobre as atividades desenvolvidas no CAA” será analisado na tabela 44:

**Tabela 44**

*Total das Subcategorias 4.º Bloco encarregados de educação*

Bloco	Categoria	Subcategoria	Frequência	
Percepção sobre as atividades desenvolvidas no CAA	Parecer geral	Diversidade	13	
		Relevância	13	
		Rejeição de atividades de pintura e desenho	1	
		Total	27	
		Percentagem	31%	
	Tipologia das atividades dinamizadas	Atividades académicas	Atividades académicas	15
			Culinária	8
			Atividades desportivas	3
			Atividades aquáticas	3
			Horta	1
			Total	30
		Percentagem	34%	
	Atividades preferidas do filho	Indefinidas	Indefinidas	18
			Educação Musical	8
			Jogo do Boccia	4
Vídeos e músicas			1	
Total			31	
Percentagem	35%			
Total Bloco			88	

Percentagem Bloco	17%
Total Global	508

A Subcategoria com maior número de registos (n=18) foi “Indefinidas” incluída na Categoria “Atividades preferidas do filho”, como podemos ver no seguinte exemplo: “Não sei, porque ele não me diz” (CAA02 EE03, Q9), sendo a “Atividades académicas” a segunda Subcategoria mais citada (n=15) correspondente à Categoria “Tipologia das atividades dinamizadas”. Um exemplo desta Subcategoria podemos encontrar na afirmação: “Para mim, os ensinamentos a nível de matéria são muito importantes” (CAA02 EE01, Q11).

Nesta análise poder-se-á estranhar o facto da subcategoria “Indefinidas” ter tido um número acentuado de indicadores, quando se está a falar do conhecimento das atividades que os filhos realizam no CAA. Os dados deixam sobressair a ideia de que os pais não sabem o que os seus filhos realizam no referido CAA. Porém, esse número é perfeitamente aceitável tendo em conta que estamos a falar de alunos com MD, que transportam consigo dificuldades muito acentuadas a nível da comunicação, da linguagem e da produção de mensagens orais, tal como já foi mencionado na análise da tabela 42. Face a este resultado, pensamos ser importante os professores encontrarem formas diversas de partilhar com os pais o que os seus filhos fazem no contexto escolar, de modo a que, os pais possam ter um melhor conhecimento das experiências vividas pelos seus filhos nesse contexto e desse modo ter mais temas de conversa.

### **3.3. Discussão dos dados**

Ao analisarmos, globalmente, os resultados das entrevistas, verificamos que os CEMAEI percecionam o trabalho dos professores de educação especial no CAA com alunos com MD como um trabalho complexo, tal como foi referido pelos dois coordenadores da EMAEI. Este dado é objetivamente reconhecido, tendo em conta que estamos perante alunos com problemáticas muito acentuadas. Na verdade, como já foi referido por Nunes (2008), as pessoas com MD manifestam acentuadas limitações a vários níveis, que as leva a ter necessidades muito específicas e a requerer apoio permanente em mais do que uma atividade.

Em termos de objetivos destaca-se a promoção da autonomia dos alunos com MD, sendo esta uma das preocupações muito presente nos pais, como pode confirmar o registo de dados da tabela 41. Os dados registados mostram que, embora a promoção da autonomia não tenha sido a subcategoria que obteve maior número de registos aparecendo logo a seguir com um número de registos muito aproximado da subcategoria mais vezes mencionada, nos CAA onde este estudo se desenvolveu procura-se que, os números 1 e 2 do artigo 13.º do Decreto-Lei 54/2018, alínea c), que refere como sendo um dos objetivos do CAA a promoção e apoio ao acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma, seja, efetivamente, uma realidade.

Quanto à natureza da intervenção com os alunos com multideficiência evidenciam-se algumas áreas diversificadas, tais como, a elaboração de planos de intervenção, a adequação de respostas às necessidades e o desenvolvimento de competências específicas. Na realidade, o facto de os alunos que frequentam o CAA apresentarem problemáticas muito diversas faz com que o seu nível de desenvolvimento e aprendizagem também o sejam, requerendo, por esta mesma razão, um ensino mais individualizado e comprometido com a capacidade de cada aluno, assim como com os interesses que manifestam. Esta conclusão a que as informações recolhidas nos permitem chegar, vêm corroborar a informação anteriormente registada sobre este assunto, ou seja, “Hoje é opinião generalizada de que estes espaços são fundamentais para um trabalho mais intenso junto de alunos com MD e para promover também a sua inclusão, a qual implica um trabalho contínuo e o mais individualizado possível, com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem e de inclusão” (Cf. 1.5.3.).

Na natureza da intervenção com a comunidade escolar salienta-se a articulação com professores do ensino regular e a colaboração com os mesmos. São destacados como fatores facilitadores, os laços afetivos entre alunos e professores bem como a dedicação e empenho dos professores de educação especial e o envolvimento dos outros professores do ensino regular. O Trabalhar com alunos com MD revela-se, por aquilo que acabamos de referir, um desafio em todas as suas dimensões, na medida em que se estende por toda a comunidade escolar. O professor de Educação Especial não é, nem pode ser, aquele que entra na escola ao toque de entrada e sai cinco minutos após o toque de saída. Há muito apoio a dar aos colegas do ensino regular, muitas conversas

para serem mantidas, emoções para serem partilhadas e compreendidas, dúvidas para esclarecer e estratégias de ensino e de aprendizagem para articular.

De recordar que, como foi referido no ponto 1.4., referente ao DEE, segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e a sua primeira alteração descrita na Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro e o “Manual de Apoio à Prática, para uma Educação Inclusiva” (DGE, 2018), podemos constatar que a intervenção deste profissional na escola, de acordo com o novo paradigma da escola inclusiva, se realiza tendo em conta duas vertentes, uma relativa ao trabalho colaborativo, com os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos e outra relativa ao apoio direto prestado aos alunos que terá, sempre, um carácter complementar desenvolvido em sala de aula ou em outros contextos educativos.

Relativamente à perceção sobre o CAA são apontados como benefícios para os alunos com multideficiência o desenvolvimento de competências específicas e a promoção de competências cognitivas. Em termos de constrangimentos existentes ao desenvolvimento de um trabalho mais eficaz, destacam-se a limitação do espaço físico e a escassez de recursos materiais. São considerados ainda constrangimentos à inclusão e ao sucesso as dificuldades em identificar o sucesso académico. Neste aspeto é unânime aos dois coordenadores da EMAEI a ideia de que existe ainda um grande caminho a percorrer, quer a nível de legislação, quer a nível das Direções Executivas pois, parafraseando Castanho (2021) citado anteriormente sobre esta matéria, nenhuma medida proveniente do Ministério terá sucesso na sua implementação se não houver todo o apoio considerado necessário, por parte das Direções Executivas.

Quanto à perceção sobre as atividades desenvolvidas no CAA estas realizam-se ao nível da socialização e autonomia e ao nível do lazer e bem-estar. São consideradas atividades mais significativas todas as que são relacionadas com a autonomia, porque, como já referido anteriormente esta é uma preocupação comum a todos os pais de alunos com MD

As atividades preferidas dos alunos referem-se a atividades sensoriais, as expressões artísticas e também a pintura, por outro lado as atividades que os alunos menos apreciam referem-se à motricidade fina e aprendizagens académicas, ou seja, naturalmente aquelas que exigem mais atenção e concentração, o que está em plena

concordância com Nunes quando inclui estas duas características na nomeação das dificuldades dos alunos com MD (Cf. 1.4.2)

É apontado como fator favorável à inclusão a presença dos pares nas atividades do CAA, “eu aprendo contigo, mas tu aprendes comigo”, e onde “todos aprendem com todos...” (Cf. 1.1.).

Quanto às percepções sobre o trabalho desenvolvido pelo CAA com as famílias, salienta-se o envolvimento das famílias na dinâmica escolar, a tentativa de articulação de objetivos e ainda a participação da família na vida do CAA., o que, não pode deixar de ser visto, no nosso entender, como um fator de extrema importância para o desenvolvimento tranquilo e sereno do aluno com MD. O prolongamento, em família, das estratégias desenvolvidas e postas em prática na escola, trás segurança a todos os alunos, ainda com mais relevo quando se trata de alunos com MD.

É considerado relevante para a eficácia do trabalho desenvolvido, a relação positiva que existe com os pais. Pelo contrário, são considerados constrangimentos a diversificação dos interesses das famílias e algumas atitudes de negação dos pais. Quanto às problemáticas e características existentes nos CAA predominam a perturbação do espectro do autismo e a multideficiência. De igual modo ao que foi anteriormente referido, quando os pais recusam-se a admitir a problemática do seu educando ou a colaborar assertivamente com as práticas desenvolvidas no CAA, estamos perante um constrangimento que, muito naturalmente, poderá afetar o desenvolvimento e a segurança da criança.

Ainda relativamente aos coordenadores da EMAEI, ao fazermos a análise de conteúdo das entrevistas, salienta-se que o Bloco com mais relevância foi o da percepção sobre o trabalho realizado pelo professor de educação especial no CAA e dentro deste a Categoria mais saliente diz respeito aos fatores facilitadores, concretamente, o envolvimento dos professores de ensino regular, a dedicação e empenho dos professores de educação especial e os laços afetivos estabelecidos entre alunos e professores. Na verdade, quando nos estamos a referir ao ramo educacional, via ensino, só com muito empenho, profissionalismo e disponibilidade se consegue fazer um bom trabalho junto dos alunos. Esta constatação acentua-se quando se trata de alunos com MD,

naturalmente não pelo seu ser enquanto pessoa, mas pelas características e dificuldades que apresentam, já mencionadas nesta análise.

Relativamente à perceção sobre o CAA, os professores do ensino regular apresentam como vantagens mais importantes o desenvolvimento de atividades específicas, o facto de responder às necessidades dos alunos e ainda o preparar para a inclusão na sociedade. Como principais características e necessidades salientam a adaptação às características dos alunos, espaço com boas condições e a existência de recursos técnicos adequados.

Em relação à perceção sobre o trabalho realizado no CAA, salientam que o papel do professor de educação especial com os alunos promove a inclusão escolar e comunitária. Neste sentido importa lembrar que ao PEE cabe-lhe também o aconselhamento dos docentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, o acompanhamento do CAA e a sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva, através de ações diversas (DL 54/2018).

Os PER destacam, igualmente, o trabalho que é realizado pelos assistentes operacionais no CAA embora confessem ter um escasso conhecimento acerca do trabalho que é realizado por estes.

A análise anterior remete-nos para o grande apreço que os professores do ensino regular têm pelos profissionais que trabalham no CAA, sobretudo pelos professores de educação especial que, como profissionais especializados, desenvolvem todo um trabalho de natureza prática, teórica e pedagógica junto destes alunos.

No que respeita à relação professor aluno, os professores do ensino regular, à semelhança dos coordenadores da EMAEI inquiridos, reconhecem que existe uma relação afetuosa, atenta e uma interação positiva. Ao nível das competências desenvolvidas no aluno evidenciam-se competências de promoção da autonomia pessoal, o que vem, de novo evidenciar, ser este um dos objetivos primordiais presentes na base do trabalho desenvolvido nos CAA em que este estudo se focou.

Consideram estes professores que as atividades preferidas dos alunos são, ao nível das atividades de expressão e ao nível da música. No que respeita à natureza das atividades desenvolvidas salientam-se atividades expressivas, atividades da vida diária, a comemoração de dias festivos e também atividades de culinária. Como podemos

verificar, tudo atividades de natureza prática, o que confirma o que já foi referido anteriormente sobre o mesmo assunto.

São apontados como fatores favoráveis à inclusão a frequência de espaços comuns e o apoio por parte de alguns alunos das turmas. Relativamente à aprendizagem dos alunos, estes professores consideram importantes as aprendizagens académicas para o futuro e ainda que haja uma evolução no decorrer do ano. É perfeitamente compreensível, no nosso entender, que tratando-se de professores, a componente académica surja como sendo importante para o futuro dos alunos com MD. No entanto, esta mesma leitura não se aplica quando se refere às preferências dos alunos que preferem desenvolver atividades de caráter prático. A constatação desta diferença de interesses não contradiz as duas partes deste binómio professor/aluno, apenas revela, que têm interesses diferentes, isto é, que perante as dificuldades de ordem cognitiva que os alunos com MD apresentam, os seus interesses distribuem-se por outras valências de natureza mais prática.

Quanto às principais exigências em termos educativos os professores do ensino regular consideram ser necessário mais recursos humanos para haver um apoio individualizado no CAA.

Em relação às características dos alunos que frequentam o CAA são da opinião de que existem diferentes perfis de funcionamento o que torna muito difícil a estes alunos o acompanhamento das aulas, nas turmas do ensino regular.

Ao nível dos relacionamentos referem como aspetos favoráveis sobre a relação família escola a definição de objetivos comuns e o estabelecimento de contactos sempre que isso se torna necessário.

Apresentam como dificuldades e sentimentos vividos pelos professores de ensino regular alguma ansiedade inicial e o receio de não conseguir atender às necessidades dos alunos com MD. De salientar que estes profissionais encontram-se sozinhos numa sala de aula, com uma média de 20 alunos por turma, tendo que gerir, muitas vezes, além da prática letiva, comportamentos perturbadores e desestabilizadores de um ambiente que se quer saudável e tranquilo para ser, verdadeiramente, eficaz para qualquer um dos alunos presentes.

Ainda em relação ao mesmo grupo de professores, salienta-se também como Bloco mais mencionado a percepção sobre o trabalho que é realizado no CAA e a Categoria apreciação positiva da relação professor aluno, com uma relação afetuosa e atenta e uma interação positiva que se destacam, em perfeita consonância com alguns dos dados que já foram apresentados no decorrer desta discussão.

Do resultado das entrevistas realizadas aos encarregados de educação ao nível da percepção sobre o trabalho realizado pelo professor de educação especial no CAA, destaca-se como apreciação positiva, o facto de ser um trabalho complexo e ao mesmo tempo de excelência e também a existência de laços afetivos com os alunos. Consideram ainda que esta valência contribui para a promoção da autonomia e tem como grandes vantagens face à frequência das aulas na sala de aula, o facto de ser um trabalho individualizado. Metade dos entrevistados não considera existir qualquer desvantagem para os alunos, a frequência deste espaço. De elogiar, perante esta análise a que as entrevistas permitiram chegar, o facto de os encarregados de educação reconhecerem a complexidade que é para estes profissionais, trabalharem com os seus educandos e, simultaneamente, considerarem o seu trabalho como sendo de excelência.

Analisando a sua opinião sobre inclusão na escola, todos sem exceção, consideram haver uma boa inclusão na escola para os seus educandos. Apresentam como constrangimento mais saliente, a dificuldade dos filhos na interação social, o que vêm, precisamente justificar, a pertinência e necessidade de inclusão que os alunos com MD têm de estar integrados num ambiente social em que possam desenvolver as suas capacidades ao nível da relação com o outro.

Porém, os EE parecem desconhecer a relação que existe entre os seus educandos e os pares, bem como o desconhecimento da relação que existe entre os professores do ensino regular e os seus educandos. Perante esta constatação, nota-se aqui um aspeto que, no nosso entender, deverá ser melhorado, ou seja, haver uma maior / melhor comunicação entre os professores do ensino regular que têm alunos com MD inseridos nas turmas que lecionam e os encarregados de educação.

Quando confrontados com o futuro desejado para os seus educandos salienta-se a necessidade sentida por se tornarem autónomos e ainda a existência de dificuldades de acompanhamento na vida adulta, uma vez que, em termos de escolaridade e de acordo o

sistema de ensino em vigor no nosso país os alunos com MD deixam de ter direito a serem apoiados na escola.

Relativamente ao trabalho desenvolvido pelo CAA com a família, consideram favorável o apoio indireto recebido e a relação de excelência que é mantida. Revelam ainda que entre a escola e a família, a articulação acontece, na medida em que estas duas entidades colaboram no sentido de promover a autonomia dos alunos com MD que acompanham e com quem trabalham no período letivo.

As maiores dificuldades vividas pela família são ao nível da gestão das emoções dos filhos no dia-a-dia, a gestão de alguns surtos de agressividade e também a pouca comunicação que existe da parte destes. É de referir que não está contemplada na lei portuguesa e que para nós fazia todo o sentido estar, depois de analisadas as informações recolhidas, através das entrevistas aos encarregados de educação, a possibilidade de os pais, com alunos com MD, terem direito a usufruir de formação específica na área da multideficiência, que poderia ser uma grande ajuda na gestão emocional dos seus filhos, assim como na gestão das rotinas diárias entre outras situações difíceis de gerir no dia-a-dia. Esta constatação vinda dos pais aconteceu sobretudo através da forma emotiva e visivelmente difícil com que os pais abordaram as dificuldades que sentem na educação dos seus filhos MD.

Quando confrontados com a perceção que têm sobre as atividades desenvolvidas, estes consideram-nas de grande relevância e diversidade. Ao nível da tipologia das atividades dinamizadas consideram que a maior parte delas são atividades académicas e atividades de culinária. Relativamente às atividades preferidas pelos seus educandos estes são da opinião de que é a expressão musical que se salienta e ainda outras atividades não definidas pelos mesmos. Dois dos encarregados de educação desconhecem por completo as atividades preferidas pelos filhos, devido à dificuldade de comunicação e interação que existe.

No que diz respeito aos encarregados de educação, as suas respostas incidiram, de forma mais visível, na perceção sobre o trabalho realizado pelo professor de educação especial no CAA. Estes fazem uma apreciação positiva devido a um trabalho complexo, considerando-o um trabalho de excelência e referem a existência de laços afetivos com os alunos. Estas informações recolhidas foram analisadas anteriormente,

perante idêntica resposta por parte dos professores do ensino regular e coordenadores da EMAEI.

De novo é nos permitido concluir, através da análise dos dados recolhidos, que o trabalho que é realizado nestes dois CAA, é considerado difícil, mas também é realizado com empenho e dedicação e ainda que, os professores de educação especial desempenham um papel muito importante nesta valência, o que é reconhecido por todos os atores.

Relativamente à perceção sobre o trabalho que é desenvolvido no CAA, de um modo geral, é do conhecimento de todos. Mesmo que alguns tenham dificuldade em concretizar as atividades realizadas, denota-se que têm a certeza que o trabalho é bem feito e que é realizado com objetivos concretos que são uma mais-valia para os alunos, tanto no presente como no futuro.

Notei também, com agrado, uma grande interação de algumas famílias com os professores que trabalham no CAA. Esta interação é fundamental, tanto para alcançar objetivos comuns, como para estabelecer uma relação de confiança mútua que é contagiante e que será facilitadora do trabalho a realizar e do estabelecimento de laços afetivos e de colaboração entre alunos e professores.

Verificou-se ainda a total confiança e certeza de que sempre que necessário, é estabelecida comunicação entre escola e família e vice-versa.

De igual modo, foi comum a referência à escassez de recursos humanos e materiais, acompanhada da afirmação de que, com os recursos existentes, é feito tudo para que a inclusão destes alunos seja a melhor possível, seguindo assim as orientações da UNESCO quando em 1994 afirmou que “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' |

Partimos para este estudo com uma questão a investigar e não podemos terminar esta dissertação sem que a mesma seja respondida, refletindo os resultados da investigação efetuada. Assim, à questão “Como é percebido pelo coordenador da EMAEI, pelos professores dos 2.º e 3.º ciclos de ensino regular e pelos encarregados de educação, o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial com alunos com multideficiência nos Centros de Apoio à Aprendizagem?” poderíamos responder de forma única, uma vez que os resultados não são muito díspares e vão todos na mesma linha. Embora a resposta esteja mais ou menos explícita na exposição dos resultados obtidos, tentaremos uma resposta mais clara.

Para responder a esta pergunta foram definidos dois objetivos gerais, a saber “Conhecer as perceções do coordenador da EMAEI, dos professores dos 2.º e 3.º ciclos de ensino regular e dos encarregados de educação, sobre o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial com alunos com multideficiência nos Centros de Apoio à Aprendizagem” e “Comparar as opiniões de diferentes atores sobre o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial com alunos com multideficiência que frequentam CAA nos 2.º e 3.º ciclos do ensino regular, identificando o que é semelhante e o que é distinto”. Considero que estes objetivos foram alcançados relativamente aos atores do estudo. Embora o universo tenha sido em número razoável, não sabemos se é representativo da maioria dos CAA. Apenas, se pode afirmar que estes atores deram a sua opinião livremente e de forma sincera. Perante esta consciência e analisando os dados obtidos, podemos afirmar que os coordenadores das EMAEI parecem possuir uma boa perceção sobre o trabalho desenvolvido pelos professores de educação especial com alunos com multideficiência no CAA, e por unanimidade valorizam esse trabalho e entendem-no como fundamental na organização e dinamização do CAA. Ressalva-se aqui que estes profissionais já ocupam este cargo há vários anos, o que ajuda a terem uma noção e conhecimento mais aprofundado e real da situação.

Quanto aos professores do ensino regular, já se notaram pequenas oscilações. Por um lado, temos os professores “da casa”, com uma experiência de ensino que lhes proporciona mais tempo de apoio no CAA e um trabalho continuado ao longo de anos. Esta situação permite-lhes ter uma noção bastante real do trabalho que é feito e

orientado pelos professores de educação especial no CAA e até possuem capacidade e à-vontade para, eles próprios serem organizadores e orientadores do trabalho. Em sentido contrário, temos os professores mais novos em idade e em experiência de trabalho no CAA, que veem tudo o que é desenvolvido e orientado como uma novidade e que consideram tudo muito bom por nunca terem pensado ou vivido situações semelhantes. No entanto, quer uns, quer outros, revelam possuir uma perceção positiva sobre o trabalho que é realizado pelos professores de educação especial com alunos com multideficiência no CAA.

Passando aos encarregados de educação dos alunos com multideficiência do CAA, a perceção sobre o trabalho do professor de educação especial, está presente em todos os casos. Existem, no entanto, algumas diferenças de opinião quanto à eficácia e agrado sobre o trabalho que é realizado. De salientar que estas diferenças não estão relacionadas com as Unidades Orgânicas (CAA01 ou CAA02), mas são mais evidentes quanto ao nível de envolvimento e participação nas atividades do CAA. Não obstante o facto de todos manifestarem reconhecer a importância do trabalho que é realizado pelos professores de educação especial com os seus educandos com multideficiência e todos terem uma ideia mais ou menos aprofundada acerca do trabalho que é realizado, verificou-se que quanto mais envolvidos em participação e colaboração estavam os encarregados de educação nas atividades do CAA, mais reconheciam e valorizavam o trabalho realizado. Por outro lado, quanto menos envolvidos e menos colaborativos estavam os encarregados de educação, menos valorizavam o que era feito e menos consideravam suficiente e adequado o trabalho desenvolvido.

Consideramos agora estar em condições de responder, de forma clara e direta, à nossa questão de investigação. Assim, podemos afirmar que, de acordo com os atores do estudo, o trabalho dos professores de educação especial com alunos com multideficiência no CAA é percecionado de forma positiva, considerado exaustivo, fundamental e apropriado ao público-alvo.

Como se subentende nos parágrafos anteriores, este estudo, embora exigente e muito trabalhoso, foi limitado, quer em termos de diferenciação de localização, uma vez que foi realizado num mesmo concelho, embora em freguesias distintas e com comunidades escolares de diferentes tipologias, quer em termos de número de CAA

estudados e, possivelmente em termos de atores envolvidos. O facto de ser um estudo realizado por alguém que está a trabalhar a tempo inteiro e que fez questão de não prejudicar os seus compromissos laborais e familiares para levar por diante este estudo, teve também o constrangimento do tempo disponível para desenvolver o estudo de forma mais profunda. Mesmo assim, consideramos que o que conseguimos foi realizado de forma correta e correspondeu às expetativas e idealizações iniciais.

Deixamos o desafio para que se procure conhecer de forma mais extensiva o trabalho desenvolvido pelos professores de educação especial nos CAA, e partindo da experiência aqui exposta, outros ou noutros estudos possa ser desenvolvida e aprofundada esta temática de forma a perceber, por exemplo, como é que a participação dos encarregados de educação e/ou dos professores do ensino regular é percebida pelos alunos com multideficiência; ou até que ponto esta colaboração é útil e até fundamental no processo de aprendizagem destas crianças. Poder-se-á também estudar também o papel dos assistentes operacionais nos CAA e a sua influência para o bem-estar de alunos com multideficiência.

Quanto às limitações do presente estudo, salienta-se o facto de a amostra não ser representativa da realidade nacional, pelo que não os resultados não poderão ser generalizados, nem criadas teorias universais a partir da sua análise. Poderá, no entanto, ser um ponto de partida para novos estudos e, certamente, para melhoria de práticas nos diversos CAA.

Pensamos que na perspectiva destes profissionais a inclusão dos alunos com multideficiência neste estabelecimento de ensino estará no bom caminho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| ' ' | | ' ' |

- Almeida, M. (2019). Como avaliar a prática do professor de educação especial: articular o DL 54/2018, de 6 de julho, com os art.º 16.º e 19.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. *Gestão e Desenvolvimento*, 27. 229-255.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2017). A entrevista na investigação em educação. In: J. Amado, (Org.). (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 3.ª edição, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Coimbra.
- Bogdan & Biklen (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto.
- Bonança, R., Medeiros, T., & Botelho, T. (2020) Referencial de boas práticas : as perturbações da aprendizagem específicas e os princípios da educação inclusiva. Rev. cient. *Helena Serra*, Maria Fátima Almeida. - 1ª ed. - [S.l.] : Disbedo.
- Borges, I. (2020). *Perfil de competências do docente de educação especial*. Escola superior de educação – politécnico de Coimbra.
- Cabral & Alves (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa. Da teoria à(s) prática(s)*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Canha, S. (2021). *A comunicação entre as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva e os Centros de Apoio à Aprendizagem no concelho de Santarém* – Dissertação.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Autoaprendizagem*. Universidade Aberta, Lisboa.
- Carvalho, M. (2019). Educação inclusiva. De que falamos afinal? *Público*, 13 de maio.

- Claro, A. & Vasconcelos, A. (2021). *Centro de Apoio para a Aprendizagem – Recurso Organizacional de Apoio à Aprendizagem*, IPS - ESCE - Escola Superior de Ciências Empresariais.
- Coutinho, C. (2018). *Investigação Qualitativa em Educação: Avanços e Desafios*: <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.239-255> 248.
- Colaço, M. (2007). *A relação Escola-Família e o envolvimento dos pais: representações de professores do 1.º Ciclo do Concelho de Rio Maior*.
- Cordeiro, A. C. O. (2022). *O centro de apoio à aprendizagem no processo de inclusão* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/15702>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra. Almedina.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra. Almedina.
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial – uma história de Separação*. Porto: Edições Afrontamento
- Leitão, C. A entrevista como instrumento de pesquisa científica em Informática na Educação: planejamento, execução e análise. In: Pimentel, M.; Santos, E. (Org.) (2021). *Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa*. Porto Alegre: SBC, (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3) Disponível em: <https://metodologia.ceiebr.org/livro-3/>
- Madureira, I. & Leite, T. (2007). Educação Inclusiva e Formação de Professores: uma Visão Integrada. In: *Revista Diversidades*, 5 (17), 12-16.

- Manzini, E. J. (2004). Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de guiões. In: *Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos*. Bauru. Anais. Bauru: USC, v. 1. p. 01-10. 1 CD 2 e CD 3.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação; Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- Nunes, C. & Amaral, I. (2008). Educação, Multideficiência e Ensino Regular: Um Processo de Mudança de Atitude. *Revista diversidades*, 20: 4-9.
- Nunes, C. & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5 (2), 126 - 143.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência – Guia para educadores*. Lisboa. Ministério da Educação. Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial.
- Nunes, C. (2002). *Crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira – Contributos para o sistema educativo*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Nunes, C. (2004). *Centro de Recursos para a multideficiência – Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. n.º 10 Coleção Apoios Educativos.
- Nunes, C. (2005). Os alunos com Multideficiência na Sala de Aula. In: I. Sim-Sim, *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa: Texto editores.
- Nunes, C. (2008). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência – Guia para Educadores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pego, A., & Nunes, C. (2021). Alunos com multideficiência no ensino regular: acesso, participação e sucesso!? In N. M. Ferreira, & C. Nunes, (Eds.) *Diversidades, educação e inclusão*. (pp. 255-278) Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipLeseIx.cap.livros.104>.

- Pereira F. (coord.) (2018) “*Manual de Apoio à Prática, para uma Educação Inclusiva*” (2018), (DL n.º 54/2018). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Pereira, F. (2005) *Unidades Especializadas em Multideficiência – Normas Orientadoras*. Ministério da Educação
- Portela, M. (2021) *Pelos trilhos da inclusão: Voando sobre horizontes de transformação*. Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.
- Ribeiro, E. A. (2008). A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. Evidências: Olhares e Pesquisa em saberes educacionais. In *Araxá/MG*, n.º 04, maio.
- Rodrigues, D. (Org.) (2006). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. In *Summus*. São Paulo:
- Rogalski, S. (2010). Histórico do surgimento da Educação Especial. *Revista de Educação do IDEAU*, Vol. 5 – N.º 12 - julho – dezembro - Semestral.
- Ruela, A. (2001). *O aluno surdo na escola regular: A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Saramago, A. R., Gonçalves, A., Nunes, C., Duarte, F. & Amaral, I. (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Centro de Recursos para a Multideficiência. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Sócio Educativo. Lisboa.
- Serrano, J. (2013). *Intervindo na Multideficiência: Mobilidade, Comunicação e Interação*. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.
- UNESCO, (1994). Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. *Conferência Mundial de Educação Especial*. Salamanca, Espanha.

- UNESCO, (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Brasília 47 p., il.
- Unesco. (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Quadro de Acção para a implementação do Objectivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover a aprendizagem ao longo da vida*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

WEBSITES CONSULTADOS

| | ' ' | | ' '

- <https://exame.com/ciencia/afeto-e-importante-para-o-desenvolvimento-cerebral-de-criancas/> Acedido em 20 de novembro de 23.
- "Inclusão", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2023, <https://dicionario.priberam.org/inclus%C3%A3o>. Acedido em 20 de novembro de 23.
- SOUSA, Priscila. (1 de Dezembro de 2022). *Inclusão - O que é, conceito e definição*. Conceito.de. <https://conceito.de/inclusao> Acedido em 20 de novembro de 23.
- <https://doi.org/https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.383>. Acedido em 20 de novembro de 23.
- <http://hdl.handle.net/10400.21/15702>. Acedido em 20 de novembro de 23.
- <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.239-255> 248. Acedido em 20 de novembro de 23.
- <https://metodologia.ceie-br.org/livro-3>. Acedido em 20 de novembro de 23.
- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>. Acedido em 20 de novembro de 23.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

| " | | " |

- Constituição da República Portuguesa 1976,
- Declaração de Salamanca UNESCO,1994.
- Declaração dos Direitos da Criança ONU, 1959.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos ONU, 1948.
- Decreto-Lei 137/2012 de 22 de abril.
- Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.
- Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto.
- Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho.
- Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho.
- Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, do Ministério da Educação).
- Despacho-Conjunto n.º 281/2009.
- Despacho-Conjunto n.º 105/97 de 1 de julho.
- Despacho-Conjunto n.º 198/99, de 3 de março.
- Lei 116/2019 de 13 de setembro.
- Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Deficientes (Lei n.º 6/71 de 8 de novembro).
- Lei de Bases do Sistema Educativo a 14 de outubro de 1986.
- Lei n.º 21/2008, de 12 de maio.

ANEXOS

| | ' ' | | ' |

## ANEXO A

Requerimento para a autorização do estudo

| ' ' | | ' ' |

Ex. Diretor do  
Agrupamento de Escolas

Amadora

Data: 22/03/2023

Assunto: Investigação a realizar por Paulo Jorge de Carvalho no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial

Declara-se que Paulo Jorge de Carvalho se propõe realizar um estudo relacionado com *A ação dos professores de educação especial com alunos com multideficiência nos centros de apoio à aprendizagem (CAA)*. Este estudo faz parte da sua dissertação de mestrado realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial, ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Com este estudo o mestrando pretende: (i) Conhecer as perceções de professores dos 2.º e 3.º ciclos de ensino regular, coordenador/a da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação e à Inclusão (EMAEI) e encarregados de educação, sobre o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial com alunos com multideficiência nos Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) e (ii) Comparar as opiniões de diferentes atores sobre o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial com alunos com multideficiência que frequentam CAA nos 2.º e 3.º ciclos do ensino regular.

Prevê-se que a investigação se inicie em abril de 2023 e esteja concluída em junho de 2023.

Em termos metodológicos o estudo de natureza qualitativa implica o recurso às seguintes técnicas de recolha de dados: (i) pesquisa documental e (ii) entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores dos 2.º e 3.º ciclos de ensino regular, coordenador/a da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação e à Inclusão (EMAEI) e encarregados de educação dos alunos com multideficiência que frequentam o CAA.

Obviamente que se garante a total confidencialidade e anonimato de todos os dados recolhidos no âmbito desta investigação. Os dados recolhidos serão tratados na sua globalidade e não individualmente.

A realização do estudo tem a orientação da professora Clárisse Nunes da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Com os melhores cumprimentos,

A professora orientadora do estudo

---

(Maria Clárisse Alexandrino Nunes)

## ANEXO B

Termo de consentimento informado

| ' ' | | ' ' |

## TERMO DO CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado(a) por Paulo Jorge de Carvalho, a frequentar o Curso de Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Lisboa, e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo, bem como a minha participação voluntária no mesmo, nos limites da confidencialidade e das demais questões éticas. Assim, disponho-me a participar neste estudo que tem como finalidade conhecer a perceção dos professores dos 2.º e 3.º ciclos de ensino regular, encarregados de educação e coordenador da EMAEI, sobre o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial com alunos com multideficiência nos Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) e comparar as opiniões de diferentes atores sobre o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial com alunos com multideficiência que frequentam CAA nos 2.º e 3.º ciclos do ensino regular, identificando o que é semelhante e o que é distinto.

A minha participação nesta pesquisa envolve a resposta a uma entrevista semiestruturada relacionada com o trabalho desenvolvido com os alunos no CAA, pelos docentes de Educação Especial, com recurso a gravação digital do som, permitindo-me retificar a mesma após a sua transcrição.

Este estudo não me trará despesa ou risco. Foi-me assegurado total anonimato e proteção da informação que forneço ao autor do mesmo.

**Em suma, declaro que entendi os objetivos do estudo e concordo participar voluntariamente.**

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANEXO C

Guião de entrevista ao coordenador da EMAEI

| ' ' | | ' ' |

## GUIÃO DE ENTREVISTA AO COORDENADOR DA EMAEI

Título:

Ação dos professores de Educação Especial junto de alunos com multideficiência nos Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) – Perceções.

Objetivo Geral do estudo:

- Compreender a forma como o trabalho do professor de Educação Especial com alunos com multideficiência é percecionado por encarregados de educação, coordenadores da EMAEI e professores do ensino regular.

Objetivos Específicos da entrevista:

- Conhecer as perceções/opiniões do/a coordenador/a da EMAEI sobre:
  - o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial com alunos com multideficiência; o CAA enquanto recurso de apoio à aprendizagem, à inclusão, ao lazer, à participação social e à autonomia de alunos com MD.

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Formulário de questões</b>	<b>Observações</b>
I. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	• Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	a) Informar sobre o tema e os objetivos do estudo a realizar. b) Solicitar a participação do encarregado de educação, assegurando o anonimato das informações/opiniões. c) Pedir autorização para gravar a entrevista. d) Há quanto tempo está neste Agrupamento? e) Há quanto tempo exerce o cargo de coordenadora da EMAEI?	
II. Trabalho dos professores de EE no CAA	• Perceber como o/a coordenador/a da EMAEI compreende o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação	1. Qual a sua opinião sobre o papel que o professor de educação especial desenvolve no CAA em particular e na escola em geral? 2. Como descreve o trabalho desenvolvido pelos/as professores/as de Educação Especial junto de alunos/as com	

Especial junto de alunos com multideficiência	multideficiência no CAA?
	3. Qual o contributo do trabalho desenvolvido pelos/as professores/as de EE do CAA para a aprendizagem destes alunos?
	4. Em que medida o trabalho desenvolvido pelos/as professores/as de EE no CAA junto de alunos com MD promove a sua autonomia, participação e inclusão na escola?
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber as opiniões do coordenador da EMAEI sobre o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial junto de alunos com multideficiência.</li> </ul>	5. Qual a opinião generalizada manifestada pelos pais relativamente às atividades desenvolvidas no CAA com os seus educandos?
	6. De que forma o trabalho desenvolvido no CAA pelos professores de educação especial contribui para a inclusão destes alunos na turma regular? E na escola?
	7. Qual o contributo do trabalho desenvolvido no CAA pelos professores de educação especial para o sucesso escolar destes alunos?
	8. De que forma as atividades desenvolvidas no CAA podem contribuir para a vida futura dos alunos?
III. Atividades realizadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a perceção que os coordenadores da EMAEI têm sobre as atividades desenvolvidas pelos professores de Educação Especial com</li> </ul>
	9. Pode descrever quais as atividades que os/as professores/as de educação especial dinamizam junto de alunos/as com MD no CAA?
	10. Na sua opinião quais as atividades consideradas mais significativas e úteis para os/as

alunos com multideficiência.

alunos/as com MD?

• Saber a opinião dos coordenadores da EMAEI acerca da utilidade das atividades desenvolvidas no CAA para a vida dos alunos com MD.

11. Que outras atividades entende ser importante dinamizar pelos professores junto de alunos com MD no CAA?
12. Qual considera ser a atividade que os alunos com MD mais gostam de realizar no CAA com os/as professores/as de EE? E as que gostam menos?
13. Em que medida os/as professores/as de EE promovem o acesso a atividades de lazer?
14. Até que ponto considera o trabalho realizado no CAA, uma resposta adequada aos alunos com multideficiência?
15. Na sua opinião qual a vantagem da frequência do CAA para os alunos com MD?
16. Que desvantagens considera existirem neste processo?
17. Na sua opinião, qual é o contributo destas atividades para a vida futura destes alunos?
18. Desde a implementação desta resposta na escola junto de alunos com multideficiência, que evidências encontra que demonstrem que esta é a resposta educativa que estes alunos necessitam?
19. O que considera que poderia melhorar para tornar o trabalho desenvolvido junto de alunos/as com MD no CAA mais eficaz?

IV. Trabalho desenvolvido

• Conhecer a opinião dos Coordenadores da

20. Como caracteriza a relação dos outros professores que

com os outros: professores e famílias	EMAEI sobre o relacionamento que os professores de educação especial estabelecem com as famílias e professores	<p>trabalham com estes alunos com os mesmos?</p> <p>21. Na sua opinião, de que forma o trabalho no CAA poderá influenciar a relação dos alunos com os outros colegas da turma?</p> <p>22. Como descreve a comunicação que existe entre os professores de Educação Especial e as famílias dos alunos?</p> <p>23. Como caracteriza a relação estabelecida entre os/as professores/as de Educação Especial e os alunos com MD que acompanham?</p>
V. Encerramento da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agradecer e finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>Perguntar se deseja acrescentar mais alguma ideia sobre o assunto em discussão.</p> <p>Expressar os agradecimentos pela disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela riqueza da informação</p>

## ANEXO D

Guião de entrevista aos professores do ensino regular

| | ' ' | | | ' |

## GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR

Título:

Ação dos professores de Educação Especial junto de alunos com multideficiência nos Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) – Perceções.

Objetivo Geral do estudo:

- Compreender a forma como o trabalho do professor de Educação Especial com alunos com multideficiência é percecionado por encarregados de educação, coordenadores da EMAEI e professores do ensino regular.

Objetivos Específicos da entrevista:

- Conhecer a perceção/opinião que os professores do ensino regular têm sobre:
  - o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial no CAA, junto de alunos com multideficiência.
  - o CAA enquanto recurso de apoio à aprendizagem, à inclusão, ao lazer, à autonomia e à participação social de alunos com MD.
- Perceber a relevância que os professores do ensino regular dão à frequência do CAA pelos alunos com multideficiência.

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Formulário de questões</b>	<b>Observações</b>
I. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"><li>• Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado</li></ul>	<p>a) Informar sobre o tema e os objetivos do estudo a realizar.</p> <p>b) Solicitar a participação do encarregado de educação, assegurando o anonimato das informações/opiniões.</p> <p>c) Pedir autorização para gravar a entrevista.</p> <p>d) Há quanto tempo está neste Agrupamento?</p> <p>e) Desde quando é que está no Centro de Apoio à Aprendizagem?</p>	
II. Trabalho dos professores de EE no CAA	<ul style="list-style-type: none"><li>• Perceber como os/as professores/as do ensino regular entendem ao trabalho desenvolvido pelos/as professores/as de Educação Especial junto de alunos com multideficiência</li></ul>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Como descreve o trabalho desenvolvido pelos/as professores/as de Educação Especial junto dos/as alunos/as com multideficiência no CAA?</li><li>2. Qual o contributo do trabalho desenvolvido pelos/as professores/as de EE do CAA para a aprendizagem destes alunos?</li><li>3. Em que medida o trabalho desenvolvido pelos/as professores/as de EE no CAA junto de alunos com MD promove a sua</li></ol>	

III. Atividades realizadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber as opiniões dos professores de ER sobre o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial junto de alunos com multideficiência.</li> </ul>	<p>autonomia, participação e inclusão na escola?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a percepção dos/as professores/as de ensino regular sobre as atividades desenvolvidas no CAA pelos/as professores/as da EE.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. De que forma o trabalho desenvolvido no CAA pelos professores de educação especial contribui para a inclusão destes alunos na turma regular? E na escola?</li> <li>5. Qual o contributo do trabalho desenvolvido no CAA pelos professores de educação especial para o sucesso escolar destes alunos?</li> <li>6. De que forma as atividades desenvolvidas no CAA podem contribuir para a vida futura dos alunos?</li> <li>7. Pode descrever quais as atividades que os/as professores/as de educação especial dinamizam junto de alunos/as com MD no CAA?</li> <li>8. Quais as atividades desenvolvidas no CAA que considera mais significativas e úteis para os/as alunos/as com MD?</li> <li>9. Que outras atividades entende ser importante dinamizar pelos/as professores/as de EE junto de alunos com MD no CAA da escola?</li> <li>10. Qual considera ser a atividade que os alunos com MD mais gostam de realizar no CAA com os/as professores/as de EE?</li> <li>11. Em que medida os/as professores/as de EE promovem o acesso a atividades de vida diária para os/as alunos/as com MD?</li> <li>12. Até que ponto considera o trabalho realizado no CAA, uma resposta adequada aos alunos com multideficiência?</li> <li>13. Na sua opinião qual a vantagem da frequência do CAA para os alunos com MD?</li> <li>14. Que desvantagens considera existirem neste processo?</li> <li>15. Na sua opinião, qual é o contributo destas</li> </ol>

atividades para a vida futura destes alunos?

16. Desde a implementação deste trabalho na escola com alunos com multideficiência, que evidências encontra que demonstrem que esta é a resposta educativa que estes alunos necessitam?

17. O que considera que poderia melhorar para tornar o trabalho desenvolvido junto de alunos/as com MD no CAA mais eficaz?

IV. Trabalho com professores e famílias

- Conhecer a opinião dos professores do ensino regular sobre o relacionamento que os professores de educação especial desenvolvem com os alunos e respetivas famílias.

18. Como caracteriza a relação dos professores de Educação Especial com os alunos que acompanha?

19. Como caracteriza a relação dos outros professores do ensino regular que trabalham com estes alunos?

20. Como descreve a relação que os alunos com multideficiência têm com os colegas que frequentam a mesma turma?

21. Como descreve a comunicação que existe entre os professores de Educação Especial e as famílias dos alunos?

V. Encerramento da entrevista

- Agradecer e finalizar a entrevista

Perguntar se deseja acrescentar mais alguma ideia sobre o assunto em discussão.

Expressar os agradecimentos pela disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela riqueza da informação

## ANEXO E

Guião de entrevista aos encarregados de educação

| | ' ' | | ' ' |

## GUIÃO DE ENTREVISTA AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Título:

Ação dos professores de Educação Especial junto dos alunos com multideficiência nos Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) – Perceções.

Objetivo Geral:

- Compreender a forma como o trabalho do professor de Educação Especial com alunos com multideficiência é percecionado por encarregados de educação, coordenadores da EMAEI e professores do ensino regular.

Objetivos Específicos:

- Conhecer a perceção/opinião que os encarregados de educação têm sobre:
  - O trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial no CAA, junto de alunos com multideficiência.
  - O CAA enquanto recurso de apoio à aprendizagem, à inclusão, ao lazer, à autonomia e à participação social de alunos com MD.
- Perceber a relevância que os encarregados de educação dão à frequência do CAA pelos alunos com multideficiência

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Formulário de questões</b>	<b>Observações</b>
I. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	• Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	a) Informar sobre o tema e os objetivos do estudo a realizar. b) Solicitar a participação do encarregado de educação, assegurando o anonimato das informações/opiniões. c) Pedir autorização para gravar a entrevista. d) Há quanto tempo o seu educando está neste Agrupamento? (Explicar o CAA) e) Desde quando é que ele está no Centro de Apoio à Aprendizagem? f) Os professores que trabalham com ele têm sido os mesmos desde que iniciou este trabalho no CAA?	
II. Trabalho dos professores de	• Perceber como o/a encarregado de educação	1. Como descreve o trabalho que os professores de EE fazem com o seu	

Educação Especial no CAA	entende o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial junto de alunos com multideficiência	educando no CAA? 2. Qual o contributo do trabalho desenvolvido pelos professores de educação especial no CAA para a aprendizagem do seu educando? 3. Qual o contributo da frequência do CAA pelo seu filho na promoção da autonomia, participação e inclusão na escola? 4. Qual o contributo desse trabalho para o sucesso escolar do/a seu/sua filho/a?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber as opiniões dos EE sobre o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial com o seu/sua filho/a se.</li> </ul>	5. Como gostaria que fosse o futuro do/a seu/sua filho/a? 6. De que modo é que a escola está a contribuir para o futuro do seu educando? 7. De forma geral, como avalia o trabalho que é realizado no CAA com o seu educando?
III. Atividades realizadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a perceção dos encarregados de educação sobre as atividades desenvolvidas no CAA pelos professores de Educação Especial.</li> </ul>	8. Pode descrever quais as principais atividades que o seu educando realiza no CAA? 9. Qual é a atividade que é ele/ela gosta mais? 10. E qual gosta menos? Porquê? 11. Qual é a atividade que considera mais importante e mais necessária ao seu educando? 12. Que outras atividades considera serem importantes dinamizar no CAA, pelos professores? 13. Que outras atividades gostaria que o seu filho realizasse na escola? 14. Na sua opinião quais as vantagens da frequência do CAA para o seu educando?

<p>IV. Trabalho desenvolvido com professores e famílias</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a opinião dos encarregados de educação sobre o relacionamento que os professores de educação especial desenvolvem com os alunos e respetivas famílias</li> </ul>	<p>15. 2. Que desvantagens considera existirem neste processo?</p> <p>16. Na sua opinião, qual é o contributo destas atividades para a vida futura do seu educando?</p> <p>17. Como caracteriza a relação dos professores de Educação Especial com o seu educando?</p> <p>18. Como caracteriza a relação dos outros professores do ensino regular com o seu educando?</p> <p>19. Como descreve a relação que o seu filho tem com os colegas que frequentam o CAA?</p> <p>20. Como descreve a relação que o seu filho tem com os colegas da turma?</p> <p>21. Qual a sua opinião sobre a comunicação que existe entre os professores de Educação Especial e os encarregados de educação dos alunos que frequentam o CAA?</p>
<p>V. Encerramento da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>Perguntar se deseja acrescentar mais alguma ideia sobre o assunto em discussão.</p> <p>Expressar os agradecimentos pela disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela riqueza da informação</p>

## ANEXO F

Transcrição da entrevista ao coordenador da EMAEI do CAA1

| | ' ' | | ' ' |

## ENTREVISTA CEMAEI01 CAA1

### **1. Qual a sua opinião sobre o papel que o professor de educação especial desenvolve no CAA em particular e na escola em geral?**

Portanto na minha opinião o professor tem que ter aqui, tem que ser aqui um bocadinho, analisar cada situação e diversificar aqui as suas funções, porque tudo depende dos casos que temos, portanto o professor de educação especial deve, portanto temos unidades também, não é? em que há o apoio mais direto em unidade especializada, como temos outro tipo de apoios em sala de aula, professor de educação especial em sala de aula a acompanhar o aluno em sala de aula, e no fundo acho que aqui o papel do professor de educação especial é fundamental na articulação com os titulares, ou no vosso caso, com os diretores de turma, professores, porque aqui o nosso papel de educação especial também acaba por, temos que dar aqui uma... não é só aos alunos, é também aos nossos colegas, de forma a que estejamos todos a remar para o mesmo sentido e ajudá-los nesse sentido. **Aqui quando eu falo em CAA referindo-me concretamente à unidade...** pronto, porque o CAA engloba muita coisa e há pessoas que especificam muito e há outras que dizem, eu até cheguei a ouvir uma vez, que a placa CAA deveria estar à porta de uma escola, engloba tudo, mas neste caso, se falamos de unidade, mantenho o que disse, no entanto, lá está, há uma diversidade de funções, dentro da sala de aula o professor de educação especial pode fazer o apoio individualizado, e o professor de educação especial na unidade, porque os meninos da unidade vão à sala de aula, aqueles que conseguem, não é? e portanto nós tentamos sempre aqui e é também a nossa função fazer esta inclusão.

### **2. Como descreve o trabalho desenvolvido pelos/as professores/as de Educação Especial junto de alunos/as com multideficiência no CAA?**

Portanto, aqui nós estamos mais especializados para o autismo, não temos, temos aqui um caso, nós acabamos por fazer o melhor que conseguimos com todos, não é? mas, às vezes, os professores de educação especial não conseguem fazer muito mais por falta de recursos, principalmente falta de recursos materiais e adaptados, é a maior dificuldade que nós acabamos por sentir.

**3. Qual o contributo do trabalho desenvolvido pelos/as professores/as de EE do CAA para a aprendizagem destes alunos?**

Ora, na unidade, nós trabalhamos... o nosso maior contributo, a meu ver, é prepará-los para a vida ativa, digamos assim, o nosso objetivo é sempre, não esquecendo a parte académica, mas apostar na inclusão, na autonomia e trabalhar muito ao nível das competências específicas, em que lhes proporcionam uma vida funcional quando forem mais crescidos, se assim for possível, às vezes não é possível, mas pronto, é esse realmente o objetivo, sem dúvida. Claro que não esquecemos a parte académica, mas às vezes, se calhar, é mais importante, para estes alunos, saberem calçar, vestir, despir, alimentarem-se sozinhos, do que saberem escrever um texto inteiro, ou saberem fazer uma composição, por exemplo.

**4. Em que medida o trabalho desenvolvido pelos/as professores/as de EE no CAA junto de alunos com MD promove a sua autonomia, participação e inclusão na escola?**

Portanto o que nós tentamos é fazer atividades, nós temos, lá está, esta unidade não é tanto virada para multideficiência, mas hoje em dia... são as atividades da vida diária, temos também apostado em atividades fora da escola, também, fundamental, por exemplo, agora estamos a tentar fazer a reciclagem, ir com eles à rua, vamos tentar também agora, depois também depende do grupo, as idas aos supermercados, agora vamos a uma visita de estudo, vamos apanhar o autocarro, portanto, promover atividades, não só dentro da escola, mas também fora, na comunidade.

**5. Qual a opinião generalizada manifestada pelos pais relativamente às atividades desenvolvidas no CAA com os seus educandos?**

Sim, os pais têm aqui uma, portanto, a relação que nós criamos, pelo menos tentamos criar com os pais, acaba por ser uma relação de maior proximidade, porque normalmente na unidade são grupos pequeninos, tentamos promover atividades dentro da unidade e que os tragam à escola a para estarem também envolvidos nesta dinâmica.

**6. De que forma o trabalho desenvolvido no CAA pelos professores de educação especial contribui para a inclusão destes alunos na turma regular? E na escola?**

Ora o que nós tentamos fazer é, todas as atividades que são desenvolvidas na escola, atividades da escola, que fazem parte do plano anual, os nossos alunos são incluídos em todas, tentamos sempre que, por mais complicada que seja, nós tentamos sempre adaptar a atividade que é feita pelos nossos colegas com as turmas regulares, tentamos sempre adaptar para que eles possam participar, e acabamos sempre por fazer as nossas atividades que permitem também esta inclusão, por exemplo, agora ainda há pouco tempo, por isso é que temos aqui o forno, no dia do autismo, da consciencialização do autismo, convidámos todas as turmas, dividimos por grupos, vêm aqui à sala fazer connosco bolinhos, falámos um bocadinho sobre o autismo, tivemos aqui todos juntos, acaba por haver aqui uma parceria muito grande entre também os professores e aqui a unidade.

**7. Qual o contributo do trabalho desenvolvido no CAA pelos professores de educação especial para o sucesso escolar destes alunos?**

Nós tentamos sempre, principalmente da parte da manhã que é quando eles estão um bocadinho mais concentrados, quando é possível, lá está, como eu disse anteriormente, não esquecer a parte académica, e o nosso contributo é sempre por mais que, às vezes dá-nos a sensação em certos casos que estamos ali a remar e nada fica, ou estamos ali a batalhar em alguma coisinha e amanhã já foi esquecido, nós continuamos sempre, continuamos sempre, porque alguma coisa há-de ficar e mesmo que não fique acho que não custa tentar e acho que temos que insistir e tentamos fazer, relativamente ao nosso contributo é tentar também tornar esta parte académica, não como os alunos que estão no ensino regular, em vez de lhes dar as letras, normalmente tentamos fazê-lo de uma forma dinâmica, de uma forma mais divertida, quando é possível, porque há casos em que os alunos nem sequer estão preparados, nem... têm um nível de imaturidade muito grande.

**8. De que forma as atividades desenvolvidas no CAA podem contribuir para a vida futura dos alunos?**

Vou repetir um bocadinho o que disse há bocado, mas tem a ver com o facto de nós não nos cingirmos só aqui à escola e o facto de fazermos atividades fora da escola, supermercado, correios, pastelaria, porque tentamos sempre..., acho que é uma forma de prepará-los um bocadinho para a vida futura, agora a visita de estudo... dentro da escola tentamos recriar algumas situações, e tentamos desenvolver algumas atividades, ou apostar em algumas atividades rotineiras, como pôr a mesa, levantar os pratos, eles próprios, no refeitório são eles que vão levantar o tabuleiro, tentar que, na casa de banho sejam autónomos, até temos aqui um estendal para fingir que estendem a roupa com as molas, portanto tentamos recriar, um bocadinho aquelas atividades do dia-a-dia... **achas que em casa há uma ligação também?** Nós tentamos em todas as reuniões, dar sugestões aos pais, exatamente deste tipo, porque em casa é onde se pode treinar mais este tipo de atividades, mas nós sentimos e o feedback que tenho dos outros colegas todos, acho que é esse, há pouca continuidade do nosso trabalho ou das nossas sugestões em casa, as nossas sugestões, se calhar até no início, “há sim, vou fazer” mas depois, acaba por... as pessoas têm vidas, chegam a casa cansadas...

**9. Pode descrever quais as atividades que os/as professores/as de educação especial dinamizam junto de alunos/as com MD no CAA?**

Tentamos apostar sobretudo em atividades sensoriais, porque são, pelo menos os casos mais complicados, não há um interesse por nada específico e aquilo que nós sentimos e tentamos apostar é atividades sensoriais, tintas, farinha, plasticina, tudo o que tem a ver com o toque, os cheiros...

**10. Na sua opinião quais as atividades consideradas mais significativas e úteis para os/as alunos/as com MD?**

No meu ver são exatamente estas que eu acabei de referir e também a nível motor, acho que é importante também, a nível de relaxamento, nós tentamos aqui recriar um bocadinho aquela dinâmica da sala snoezelen, com aquelas luzes, pronto, porque às vezes é uma maneira de os acalmar e funcionam, são atividades que funcionam muito bem.

**11. Que outras atividades entende ser importante dinamizar pelos professores junto de alunos com MD no CAA?**

Tentamos puxá-los, para além destas mais sensoriais, tentando puxá-los mais para estas atividades de autonomia, porque também consideramos que é fundamental, não tanto para a parte académica, porque vemos que os resultados são difíceis.

**12. Qual considera ser a atividade que os alunos com MD mais gostam de realizar no CAA com os/as professores/as de EE? E as que gostam menos?**

Pinturas, sem dúvida, as pinturas. Tintas, tudo o que mexa com pinturas ou também as plasticinas, massa de modelar, mas a pintura, penso que seja... **e a que gostam menos?** Aquelas que, quando conseguem, não é? exigem o pegar num lápis de carvão para tentar fazer algo, tudo o que exige mais concentração, mais a nível motor também, sem dúvida, motricidade fina.

**13. Em que medida os/as professores/as de EE promovem o acesso a atividades de lazer?**

Nós no nosso recreio, infelizmente não temos, há escolas em que há brinquedos, infelizmente não temos, temos agora ali alguns, começámos a angariar, no entanto nós tentamos criar na unidade um espaço, o nosso espaço é ali, em que temos brinquedos, em que temos colchões para eles descontraírem um bocadinho, temos música também, temos aquela bolinha que eu digo que é da Snoezelen porque tem aquelas cores todas, é temos também, claro temos jogos, puzzles, mas tem que ser tudo muito elementar, não podem ser puzzles muito complicados, e temos também, que eu acho que eles consideram lazer, são os materiais manipuláveis, a que chamo as pranchas, tudo o que seja mais manipulável eles, de uma forma geral, aderem.

**14. Até que ponto considera o trabalho realizado no CAA, uma resposta adequada aos alunos com multideficiência?**

É assim, eu acho que nós conseguimos dar respostas diversificadas a estes alunos, no entanto ainda somos confrontados com muitos constrangimentos, neste caso, o constrangimento do espaço, consideramos importante um espaço maior, adequado,

dividido, preparado...e, às vezes, acho que esse é o maior constrangimento, tanto a nível de espaço físico e, às vezes também, recursos materiais, não é o caso desta unidade, que até está, em termos materiais..., mas de uma maneira geral, se calhar, e recursos humanos, sempre, recursos humanos precisamos sempre, porque de uma maneira geral, o que acontece é que a unidade tem direito a duas assistentes, mas se houver uma falha na escola, lá vão as nossas insistentes...

**15. Na sua opinião qual a vantagem da frequência do CAA para os alunos com MD?**

Eu acho que tudo depende de caso para caso, mas a vantagem em estarem aqui na unidade, aqueles que estão mais tempo e há aqueles que vêm só aos bocadinhos, tudo depende do grau de dificuldade, aqui conseguimos trabalhar competências específicas, que às vezes numa sala de aula é difícil: memória, concentração, lateralidade, memorização, mais ao nível de competências específicas, e penso que isso é uma vantagem que no ensino regular, numa turma regular, um professor com 20 alunos, é difícil, e mesmo o professor de educação especial dentro de uma sala com 20 alunos, também não consegue trabalhar esse tipo de atividades...

**16. Que desvantagens considera existirem neste processo?**

A desvantagem que eu vejo e que tento sempre articular e tento, tentamos sempre, quando eu digo tento, acho que de uma maneira geral, os meus colegas... tenho que falar também de uma maneira geral, não é? a grande desvantagem a meu ver é, nós temos alunos que tem diferentes graus de funcionalidade, ou seja, se há um aluno que está constantemente a gritar, a dar pontapés... e temos um aluno que até consegue escrever o nome e os números, acaba por prejudicar, e também às vezes, a repetição de comportamentos, acabam por se repetir uns aos outros, tanto os comportamentos bons, como os maus, isso às vezes é o maior problema.

**17. Na sua opinião, qual é o contributo destas atividades para a vida futura destes alunos?**

Eu acho que quanto mais treinarmos este tipo de atividades, quanto mais insistirmos nas atividades da vida diária, do dia-a-dia, autonomia, na alimentação, na higiene, no ir ao supermercado, ... acho que o insistir nisto, mesmo que os resultados, às vezes possamos pensar “se calhar não vale a pena” não, mesmo que... vamos insistir, porque com certeza, no futuro, há-de ficar qualquer coisa que eles possam aproveitar...

**18. Desde a implementação desta resposta na escola junto de alunos com multideficiência, que evidências encontra que demonstrem que esta é a resposta educativa que estes alunos necessitam?**

Temos professores de educação especial especializados, digamos assim, temos assistentes que são pessoas que já trabalham com estas crianças já há algum tempo, neste caso, no nosso agrupamento, tentamos manter, depois é todo o trabalho que vamos desenvolvendo... eles gostam de vir para a escola e para a unidade, não temos nenhum aluno que pare ali ao portão a chorar, eles gostam muito de ir para a unidade e os pais também gostam. Temos uma relação muito boa com os pais, tentamos criar muitas atividades para que eles possam vir à escola.

**19. O que considera que poderia melhorar para tornar o trabalho desenvolvido junto de alunos/as com MD no CAA mais eficaz?**

Adequar melhor o espaço que temos, tanto a nível de espaço físico como recursos materiais e humanos, pronto, um bocadinho o que eu disse há bocado...

**20. Como caracteriza a relação dos outros professores que trabalham com estes alunos com os mesmos?**

É uma pergunta difícil porque nós temos professores que que fazem questão e são interessados e até nos procuram para perceber como é que devem fazer, como é que não... sugestões, partilhar estratégias... e há outros professores que..., eu não quero estar a falar mal dos meus colegas, não é falar mal mas pronto, mas há outros professores que nem sequer têm algum interesse em ouvir as nossas sugestões, claro que nós insistimos sempre, é esse o nosso papel enquanto professores de educação especial, é estar junto dos professores titulares, não é? e dos professores das disciplinas, mas já

noto uma evolução muito grande, por exemplo, há uns 7 anos para cá, em relação aos meus colegas, mas ainda temos colegas que não se sentem muito à vontade com algumas problemáticas, com aquelas problemáticas mais graves, o que eu não condeno, neste sentido, e acabam por... não estão à vontade, não lidam bem com algumas situações ...

**21. Na sua opinião, de que forma o trabalho no CAA poderá influenciar a relação dos alunos com os outros colegas da turma?**

A unidade tem, acho que pode ter um papel fundamental, que é dinamizar atividades que envolvam os outros colegas da turma, nós fazemos muito aqui isso e tentamos promover esse tipo de atividades, que tem que haver sempre uma articulação com o professor da turma porque tem o seu plano de aula, mas tentamos promover sempre atividades, para que, ou eles venham cá, à unidade, ou vamos lá nós fazer qualquer atividade, no fundo, fazer coisas juntos e eu acho que isso tem corrido bem, tem corrido muito bem.

**22. Como descreve a comunicação que existe entre os professores de Educação Especial e as famílias dos alunos?**

Temos pais muito participativos, muito interessados e muito... mas também temos pais que, alguns em fase de negação, que ainda não perceberam bem, não querem aceitar realmente a problemática, e depois então evitam vir à escola para não ouvir... temos vários tipos de pais, outros que não sabem, que até gostavam de saber mais mas não conseguem, porque os pais têm este lado emocional, que às vezes nós lhe damos sugestões “não, tem que ter regras porque eles compreendem as regras... as regras dão-lhes segurança, dão-lhes tranquilidade...” e os pais ouvem, dizem tudo muito que sim, mas depois em casa, quando eles depois começam a chorar, o coração fala mais alto e eles não conseguem...

**23. Como caracteriza a relação estabelecida entre os/as professores/as de Educação Especial e os alunos com MD que acompanham?**

Nós professores de educação especial criamos uma relação muito... um vínculo com estes alunos muito forte, muito afetivo, e preocupamo-nos muito com eles, acho que de uma maneira geral, não há professor de educação especial que escolheu esta profissão por vocação, que não fique... não tenha uma ligação muito forte com estes alunos...

**Perguntar se deseja acrescentar mais alguma ideia sobre o assunto em discussão.**

Eu estou nesta área porque gosto mesmo, foi uma área que eu escolhi e, às vezes há certas situações, que me afetam que tem a ver quando temos situações as leis nos obrigam a tomar determinadas ou a não deixar fazer determinadas coisas e quando eu vejo que o melhor para o aluno seria um determinado caminho... às vezes fico um bocado desanimada com isso, por exemplo, os encaminhamentos para os colégios de educação especial, isso a mim custa-me muito, quando nós vemos que, às vezes, uma mudança pode fazer a diferença para estes alunos, se não está a funcionar aqui, seja pelo que for, temos que admitir e dar possibilidades e ajudar para que o aluno possa ter outras experiências, e às vezes, sinto que há muitos entraves, os encaminhamentos são muito difíceis, pelo menos é o que eu sinto, de resto assim de uma maneira geral, ainda temos muito caminho a nível da inclusão em todos os sentidos, ainda há muito para desbravar, é a minha opinião, mas acho que é não desistir e continuarmos.

**Muito obrigado pela colaboração e disponibilidade.**

## ANEXO G

Análise da entrevista ao professor do ensino regular 01 do CAA2

| | ' ' | | ' ' |

Entrevista ao professor CAA01 PER01

**1. Como descreve o trabalho desenvolvido pelos/as professores/as de Educação Especial junto dos/as alunos/as com multideficiência no CAA?**

O trabalho aqui é complexo no sentido em que tem de haver uma articulação muito grande entre os professores do ensino especial e também entre os professores que pontualmente vêm lecionar algumas oficinas da matemática, como nós chamamos aqui na escola, e essa articulação, pela especificidade dos alunos que temos, tem de ser também ela complexa, no sentido em que, tem de haver uma conjugação, não só de horários porque, às vezes não pensamos nisto mas há certos miúdos que almoçam umas horas, lancham a outras e esta coordenação de horários, às vezes não pensamos nela mas é muito importante, em termos mais de trabalho com os miúdos, há uma atenção sempre muito grande por parte dos professores e por parte das funcionárias, tenta haver aqui esta articulação entre essas duas partes porque os professores, às vezes não têm também tempo, nem disponibilidade para estar com todos ao mesmo tempo, somos muitos aqui na unidade, e existe essa articulação muito também com a ajuda dos funcionários, e dos professores que pontualmente vem dar as outras disciplinas.

<b>Unidade de registo</b>	<b>Indicador</b>	<b>Freq.</b>
Como descreve o trabalho desenvolvido pelos/as professores/as de Educação Especial junto dos/as alunos/as com multideficiência no CAA?		
<b>O trabalho aqui é complexo</b>	O trabalho no CAA é complexo	2
<b>tem de ser também ela complexa no sentido em que tem de haver uma articulação muito grande entre os professores do ensino especial e também entre os professores que pontualmente vêm lecionar algumas oficinas da matemática, como nós chamamos aqui na escola, e essa articulação,</b>	O trabalho no CAA exige muita articulação entre os professores de EE e os outros professores.	3
<b>tenta haver aqui esta articulação entre essas duas partes</b>		
<b>e dos professores que pontualmente vem dar as outras disciplinas.</b>		
<b>existe essa articulação muito também com a ajuda dos funcionários,</b>	O trabalho do CAA exige articulação entre os professores EE e os funcionários	1
<b>pela especificidade dos alunos que temos</b>	A especificidade dos alunos que frequentam o CAA torna o trabalho complexo	1
<b>porque os professores, às vezes não têm também tempo, nem disponibilidade</b>	Os professores de EE têm pouco tempo e pouca	1

<b>para estar com todos ao mesmo tempo, somos muitos aqui na unidade</b>	disponibilidade para reunir com os outros professores	
<b>tem de haver uma conjunção, não só de horários porque, às vezes não pensamos nisto, mas há certos miúdos que almoçam umas horas, lancham a outras e esta coordenação de horários, às vezes não pensamos nela, mas é muito importante em termos mais de trabalho com os miúdos</b>	É essencial articular os horários dos diversos alunos, na organização do CAA	1
<b>há uma atenção sempre muito grande por parte dos professores e por parte das funcionárias</b>	Os professores e os funcionários dedicam muita atenção aos alunos que frequentam o CAA	1

## 2. Qual o contributo do trabalho desenvolvido pelos/as professores/as de EE do CAA para a aprendizagem destes alunos?

O contributo destes professores é significativo, para mim, em duas frentes, em primeiro lugar, para aquilo que os espera depois de saírem do CAA, ou seja, há aqui sempre uma visão muito futurista daquilo que poderá ser a vida destes miúdos quando saírem daqui, portanto essa preparação, esse acomodar para que estes alunos mais tarde consigam, enfim, adquirir o máximo de conhecimento possível, o máximo de competências possível, e para mim é o contributo mais significativo que estes professores têm, por outro lado, em termos sociais, também este contributo a nível de relação, não só entre pares, portanto não só os miúdos entre si, mas sobretudo, entre eles, entre os professores e entre os auxiliares também.

<b>Unidade de registo</b>	<b>Indicador</b>	<b>Freq.</b>
Qual o contributo do trabalho desenvolvido pelos/as professores/as de EE do CAA para a aprendizagem destes alunos?		
<b>O contributo destes professores é significativo</b>	O professor de EE contribui significativamente para a aprendizagem “dos alunos do CAA”	2
<b>é o contributo mais significativo que estes professores têm em termos sociais, também este contributo a nível de relação, não só entre pares, portanto não só os miúdos entre si,</b>	O professor de EE desempenha um papel importante no estabelecimento de relações sociais entre os alunos e os seus pares	1
<b>mas sobretudo, entre eles, entre os professores e entre os auxiliares também.</b>	O professor de EE desempenha um papel importante no estabelecimento de relações	1

	sociais entre os alunos e os profissionais que com eles trabalham	
<b>para aquilo que os espera depois de saírem do CAA</b>	O professor de EE desempenha um papel importante na preparação “dos alunos do CAA” para a vida pós-escolar	3
<b>há aqui sempre uma visão muito futurista daquilo que poderá ser a vida destes miúdos quando saírem daqui, essa preparação, esse acomodar para que estes alunos mais tarde consigam, enfim, adquirir o máximo de conhecimento possível, o máximo de competências possível,</b>		

### **3. Em que medida o trabalho desenvolvido pelos/as professores/as de EE no CAA junto de alunos com MD promove a sua autonomia, participação e inclusão na escola?**

Como imagina, nós temos aqui vários alunos, uns com um grau de autonomia maior, outros com um grau de autonomia substancialmente baixo, e aqui, este trabalho exercido pelos professores de ensino especial, é um bocadinho como orientador, não como se fôssemos os dominadores de marionetas, não é esse o caso, somos apenas os orientadores, os que promovem que eles tenham, ou possam ter, escolhas no caminho que fazem também, e aqui no contexto escola, apesar de termos aqui a nossa unidade no edifício à parte, eles partilham também o espaço comum com os outros colegas, nomeadamente, o refeitório, os bares, recreio, portanto, esse espaço também é fundamental para que eles sintam que também são autónomos, além das atividades que fazem aqui na unidade e esta autonomia é muito importante, também, lá está, muito na onda do que estava a dizer na pergunta anterior, lá está, essas competências vão sendo adquiridas para, um dia mais tarde, eles poderem também pôr em prática, ser autónomos.

<b>Unidade de registo</b>	<b>Indicador</b>	<b>Freq.</b>
Em que medida o trabalho desenvolvido pelos/as professores/as de EE no CAA junto de alunos com MD promove a sua autonomia, participação e inclusão na escola?		
<b>nós temos aqui vários alunos, uns com um grau de autonomia maior, outros com um grau de autonomia substancialmente baixo</b>	Os alunos que frequentam o CAA apresentam distintos graus de autonomia	1
<b>este trabalho exercido pelos professores de ensino especial, é um bocadinho como orientador</b>	O trabalho do professor de EE é de orientação.	3
<b>não como se fôssemos os dominadores de marionetas, não é esse o caso, somos apenas os orientadores</b>		
<b>os que promovem que eles tenham, ou possam ter, escolhas no caminho que fazem</b>	O Professor de EE promove	1

	oportunidades para os alunos escolherem o caminho a seguir	
<b>e aqui no contexto escola, apesar de termos aqui a nossa unidade no edifício à parte</b>	O CAA está num edifício à parte da restante escola	1
<b>eles partilham também o espaço comum com os outros colegas, nomeadamente, o refeitório, os bares, recreio</b>	Os alunos do CAA partilham o refeitório, o bar e o recreio com os outros alunos	1
<b>esse espaço também é fundamental para que eles sintam que também são autónomos além das atividades que fazem aqui na unidade e esta autonomia é muito importante</b>	A frequência dos espaços comuns pelos alunos que frequentam o CAA é importante para o desenvolvimento da autonomia	3
<b>essas competências vão sendo adquiridas para, um dia mais tarde, eles poderem também pôr em prática, ser autónomos</b>		

#### **4. De que forma o trabalho desenvolvido no CAA pelos professores de educação especial contribui para a inclusão destes alunos na turma regular? E na escola?**

Um dos aspetos principais para que isto funcione é o trabalho feito pelos professores de ensino especial, mas também o trabalho que os professores de ensino especial fazem com a turma destes miúdos, qualquer um deles sabe que tem um aluno da unidade nas suas turmas, comunica com eles, convive com eles, e esta interação, o trabalho e a chamada de atenção por parte dos professores de ensino especial para a necessidade destes alunos os incluírem, é fundamental e isto tem acontecido de uma forma bastante positiva. O professor do ensino especial não obriga ninguém, não obriga nenhum aluno da sua turma a conviver com os que estão aqui na unidade, isso acontece de uma forma tão natural que acaba por ser quase uma rotina dos alunos da turma perante os alunos da unidade, e o mesmo acontece na escola porque nem sempre são os alunos da turma que também convivem com eles, às vezes são de outras turmas diferentes, que também os conhecem e convivem com eles e eles entre si também se juntam muito, aliás, principalmente aqueles que têm um grau de autonomia maior, às vezes partilham o recreio entre eles, partilham aqui também uns momentos mais livres na unidade, almoçam juntos, lancham juntos, e isso também é interessante porque eles próprios vão construindo relações entre eles, depois também com os outros alunos com quem não estão tantas vezes, mas que pontualmente também estão.

<b>Unidade de registo</b>	<b>Indicador</b>	<b>Freq.</b>
De que forma o trabalho desenvolvido no CAA pelos professores de educação especial contribui para a inclusão destes alunos na turma regular? E na escola?		
<b>Um dos aspetos principais para que isto</b>	O trabalho que o professor	1

<b>funcione é o trabalho feito pelos professores de ensino especial, mas também o trabalho que os professores de ensino especial fazem com a turma destes miúdos</b>	de educação especial faz com a turma dos alunos que frequentam o CAA é muito importante para a sua inclusão.	
<b>qualquer um deles sabe que tem um aluno da unidade nas suas turmas, comunica com eles, convive com eles, e esta interação,</b>	O facto de o professor do ensino regular saber que tem um aluno que frequenta o CAA, interagir e comunicar com ele contribui para a sua inclusão.	1
<b>o trabalho e a chamada de atenção por parte dos professores de ensino especial para a necessidade destes alunos os incluírem, é fundamental</b>	O professor de EE alerta o professor do ensino regular para a necessidade de incluir o aluno que frequenta o CAA na turma	1
<b>Isto tem acontecido de uma forma bastante positiva</b>	A inclusão dos alunos que frequentam o CAA tem sido positiva nesta escola.	1
<b>O professor do ensino especial não obriga ninguém, não obriga nenhum aluno da sua turma a conviver com os que estão aqui na unidade</b>	O convívio entre os alunos do CAA e os colegas da sua turma acontece naturalmente.	2
<b>isso acontece de uma forma tão natural que acaba por ser quase uma rotina dos alunos da turma perante os alunos da unidade o mesmo acontece na escola</b>		
<b>nem sempre são os alunos da turma que também convivem com eles, às vezes são de outras turmas diferentes, que também os conhecem e convivem com eles e eles entre si também se juntam muito</b>	Os alunos que frequentam o CAA também convivem com alunos de outras turmas.	1
<b>principalmente aqueles que têm um grau de autonomia maior, às vezes partilham o recreio entre eles, partilham aqui também uns momentos mais livres na unidade, almoçam juntos, lancham juntos</b>	Os alunos com mais autonomia, às vezes, partilham o recreio com outros colegas, almoçam e lancham juntos	1
<b>também é interessante porque eles próprios vão construindo relações entre eles, depois também com os outros alunos com quem não estão tantas vezes, mas que pontualmente também estão.</b>	O convívio entre alunos de diferentes turmas permite construir relações entre eles	1

**5. Qual o contributo do trabalho desenvolvido no CAA pelos professores de educação especial para o sucesso escolar destes alunos?**

Na minha ótica, condensar o sucesso escolar nas avaliações que eles possam ter, é um caminho que eu não escolherei, nem escolho neste momento, eu olho para o sucesso escolar, como disse ainda há pouco, por várias componentes, claro que a competência da avaliação é importante, mas as competências sociais também o são, se calhar tão ou mais importantes, é este sucesso escolar, promovido pelos professores de educação especial é mesmo nesse sentido, ou seja, nós temos oficinas de matemática, temos oficinas de expressão plástica, temos oficinas de expressão dramática, enfim, de inglês, de português, e todas estas oficinas em conjunto têm um ponto em comum que é, o facilitar da relação que estes alunos possam ter noutros contextos utilizando estas ferramentas, e claro está, o desempenho que eles têm nestas mesmas oficinas faz com que também possamos ter uma ideia de qual é que é o seu desempenho escolar ao nível mais técnico, mais em termos de conteúdos, mas eu dividiria assim, ou melhor, é quase uma conjunção, a parte social e a parte dos conteúdos, no fundo juntas, formam para mim, o sucesso escolar destes alunos do ensino especial, enfim, tem as duas componentes.

<b>Unidade de registo</b>	<b>Indicador</b>	<b>Freq.</b>
Qual o contributo do trabalho desenvolvido no CAA pelos professores de educação especial para o sucesso escolar destes alunos?		
<b>condensar o sucesso escolar nas avaliações que eles possam ter, é um caminho que eu não escolherei nem escolho neste momento</b>	A avaliação do sucesso escolar nestes alunos não resulta dos resultados de uma avaliação formal	2
<b>eu olho para o sucesso escolar, como disse ainda há pouco, por várias componentes</b>	Olho para o sucesso escolar como tendo várias componentes	1
<b>é este sucesso escolar, promovido pelos professores de educação especial é mesmo nesse sentido</b>	O professor de EE considera a componente social como um fator importante para o sucesso escolar dos alunos que frequentam o CAA	1
<b>nós temos oficinas de matemática, temos oficinas de expressão plástica, temos oficinas de expressão dramática, enfim, de inglês, de português, e todas estas oficinas em conjunto têm um ponto em comum que é, o facilitar da relação que estes alunos possam ter noutros contextos utilizando estas ferramentas</b>	Disponibilizamos aos alunos do CAA várias oficinas para facilitar a sua aprendizagem em diferentes contextos.	1
<b>o desempenho que eles têm nestas mesmas oficinas faz com que também possamos ter uma ideia de qual é que é o seu desempenho escolar ao nível mais técnico, mais em termos de conteúdos</b>	O desempenho dos alunos nas oficinas varia consoante as suas capacidades de aprendizagem.	1
<b>a competência da avaliação é importante, mas as competências sociais também o são se calhar tão ou</b>	As competências sociais são consideradas no sucesso escolar destes alunos	2

---

**mais importantes**

---

**é quase uma conjunção, a parte social**

---

**e a parte dos conteúdos, no fundo  
juntas, formam para mim, o sucesso  
escolar destes alunos do ensino  
especial, enfim, tem as duas  
componentes**

As competências académicas 1  
são consideradas no sucesso  
escolar destes alunos

---

**6. De que forma as atividades desenvolvidas no CAA podem contribuir para a vida futura dos alunos?**

Vou ser curto, ou seja, tanto a parte científica das nossas disciplinas como a parte social, para mim o principal objetivo é olhar para o futuro e ver que essas crianças conseguem levar os conhecimentos que conseguirem lá para fora para poderem depois recuperar estes conhecimentos em novas situações que lhes apareçam.

<b>Unidade de registo</b>	<b>Indicador</b>	<b>Freq.</b>
De que forma as atividades desenvolvidas no CAA podem contribuir para a vida futura dos alunos?		
<b>tanto a parte científica das nossas disciplinas como a parte social para mim o principal objetivo é olhar para o futuro</b>	Independentemente do conhecimento académico e das relações sociais estabelecidas o essencial é pensar sobre o futuro destes alunos.	1
<b>ver que essas crianças conseguem levar os conhecimentos que conseguirem lá para fora para poderem depois recuperar estes conhecimentos em novas situações que lhes apareçam</b>	É importante que os alunos sejam capazes de aplicar os conhecimentos e competências desenvolvidas em outros contextos.	2

**7. Pode descrever quais as atividades que os/as professores/as de educação especial dinamizam junto de alunos/as com MD no CAA?**

Temos muitas atividades de cozinha, cozinhamos várias vezes, mesmo em articulação, por exemplo com matemática, também já tivemos atividades de cozinha, para trabalhar as frações, para trabalhar os números inteiros, por aí fora, temos também atividades de dança, de música, uma das atividades que agora me ocorre foi a participação no dia mundial do autismo e também na festa de Natal, expressão dramática, penso já ter dito, também fazem sempre em articulação com a parte da educação visual e da educação tecnológica, alguns trabalhos para dias temáticos, como por exemplo o dia da mãe, que agora está aí à porta, para o dia do pai, para o dia da natureza, enfim promovemos também, puxando um bocadinho a brasa à minha sardinha, aqui a questão da matemática, muitas atividades também no exterior, de dança também muito característico aqui na nossa escola.

---

<b>Unidade de registo</b>	<b>Indicador</b>	<b>Freq.</b>
---------------------------	------------------	--------------

---

Pode descrever quais as atividades que os/as professores/as de educação especial dinamizam junto de alunos/as com MD no CAA?		
<b>Temos muitas atividades de cozinha cozinhamos várias vezes também já tivemos atividades de cozinha,</b>	As atividades relacionadas com a cozinha assumem um papel importante	3
<b>mesmo em articulação, por exemplo com matemática para trabalhar as frações, para trabalhar os números inteiros, por aí fora promovemos também, puxando um bocadinho a brasa à minha sardinha, aqui a questão da matemática</b>	As atividades relacionadas com a cozinha são importantes para trabalhar conteúdos de matemática com os alunos.	3
<b>também fazem sempre em articulação com a parte da educação visual e da educação tecnológica temos também atividades de dança de música</b>	As atividades relacionadas com as expressões artísticas são igualmente importantes	7
<b>muitas atividades também no exterior de dança também muito característico aqui na nossa escola expressão dramática</b>		
<b>uma das atividades que agora me ocorre foi a participação no Dia Mundial do Autismo</b>	A comemoração dos dias festivos também é tida em consideração.	6
<b>também na festa de Natal alguns trabalhos para dias temáticos, como por exemplo o Dia da Mãe, para o Dia do Pai para o dia da natureza</b>		

### 8. Quais as atividades desenvolvidas no CAA que considera mais significativas e úteis para os/as alunos/as com MD?

De um modo geral as oficinas, que são no fundo uma adaptação do currículo geral, no fundo é uma adaptação à realidade destes miúdos na unidade, e depois de uma forma particular, aqui as atividades de cozinha, culinária e diria também as atividades de educação visual.

<b>Unidade de registo</b>	<b>Indicador</b>	<b>Freq.</b>
Quais as atividades desenvolvidas no CAA que considera mais significativas e úteis para os/as alunos/as com MD?		
<b>De um modo geral as oficinas, que são no fundo uma adaptação do currículo geral</b>	A adaptação do currículo é importante para os alunos que frequentam o CAA	2
<b>no fundo é uma adaptação à realidade destes miúdos na unidade</b>		
<b>depois de uma forma particular, aqui as</b>	As atividades de cozinha são	1

<b>atividades de cozinha, culinária</b>	úteis para os alunos com MD	
<b>diria também as atividades de educação visual.</b>	As atividades de educação visual são significativas para os alunos com MD	1

**9. Que outras atividades entende ser importante dinamizar pelos/as professores/as de EE junto de alunos com MD no CAA da escola?**

Acho muito importante também a questão da parte do desporto. Eu sei que também são feitas aqui várias atividades, nomeadamente com o Boccia, alargar um bocadinho este aspeto do desporto, porque cada vez mais, hoje em dia o desporto adaptado cada vez está a ser mais valorizado e desenvolvido e acho que alargar o horizonte a mais desportos seria muito bom.

<b>Unidade de registo</b>	<b>Indicador</b>	<b>Freq.</b>
Que outras atividades entende ser importante dinamizar pelos/as professores/as de EE junto de alunos com MD no CAA da escola?		
<b>Acho muito importante também a questão da parte do desporto. acho que alargar o horizonte a mais desportos seria muito bom.</b>	É importante dinamizar mais atividades relacionadas com o desporto adaptado, como o Boccia.	5
<b>Eu sei que também são feitas aqui várias atividades, nomeadamente com o Boccia alargar um bocadinho este aspeto do desporto, porque cada vez mais, hoje em dia o desporto adaptado cada vez está a ser mais valorizado e desenvolvido</b>		

**10. Qual considera ser a atividade que os alunos com MD mais gostam de realizar no CAA com os/as professores/as de EE?**

Eu apostaria na atividade da culinária, é sempre um momento alto.

<b>Unidade de registo</b>	<b>Indicador</b>	<b>Freq.</b>
Qual considera ser a atividade que os alunos com MD mais gostam de realizar no CAA com os/as professores/as de EE?		
<b>Eu apostaria na atividade da culinária, é sempre um momento alto.</b>	A Culinária lidera as preferências dos alunos com MD	1

**11. Em que medida os/as professores/as de EE promovem o acesso a atividades de vida diária para os/as alunos/as com MD?**

Estamos aqui na unidade e estamos aqui num edifício à parte, mas há várias tarefas a fazer, por exemplo nós temos aqui uma questão muito prática e que já está tão enraizada nestes miúdos que é a questão do arrumar e organizar... temos uma box por aluno, portanto um armário mais ou menos por aluno, em que eles são capazes de organizar os seus materiais, são capazes também de selecionar aqueles que já não estão em condições para serem utilizados, repô-los... e este simples exercício de fazer a avaliação dos seus materiais é o

suficiente para eles poderem transportar isto também para a sua vida diária, com as suas roupas, com os seus materiais de casa, esta dinâmica de organização é super importante.

<b>Unidade de registo</b>	<b>Indicador</b>	<b>Freq.</b>
Em que medida os/as professores/as de EE promovem o acesso a atividades de vida diária para os/as alunos/as com MD?		
<b>Estamos aqui na unidade e estamos aqui num edifício à parte mas há várias tarefas a fazer</b>	A “unidade” está num edifício à parte e dinamiza diversas atividades	2
<b>por exemplo nós temos aqui uma questão muito prática e que já está tão enraizada nestes miúdos que é a questão do arrumar e organizar</b>	A arrumação e organização dos materiais são ensinadas e incentivadas junto dos alunos com MD	6
<b>temos uma box por aluno</b>		
<b>portanto um armário mais ou menos por aluno</b>		
<b>em que eles são capazes de organizar os seus materiais</b>		
<b>são capazes também de selecionar aqueles que já não estão em condições para serem utilizados</b>		
<b>repô-los... e este simples exercício de fazer a avaliação dos seus materiais</b>		
<b>é o suficiente para eles poderem transportar isto também para a sua vida diária</b>	É importante os alunos transportarem esta aprendizagem para as tarefas domésticas do dia-a-dia.	4
<b>com as suas roupas</b>		
<b>com os seus materiais de casa</b>		
<b>esta dinâmica de organização é super importante.</b>		

## **12. Até que ponto considera o trabalho realizado no CAA, uma resposta adequada aos alunos com multideficiência?**

A envolvimento e o sentimento positivo que se sente quando se entra aqui, é o suficiente para se notar que os miúdos estão felizes, porque se eles estivessem a desenvolver as suas competências e não estivessem felizes, eu diria que se calhar não fazia tanto sentido, mas entrar aqui é perceber que eles, em conjunto entre si, em conjunto com os auxiliares, em conjunto connosco professores, eles estão disponíveis para brincar, para trabalhar e para, de vez em quando, chorar também faz parte, este ambiente de envolvimento de sentimentos é o suficiente para afirmar que eles estão no sítio certo.

<b>Unidade de registo</b>	<b>Indicador</b>	<b>Freq.</b>
Até que ponto considera o trabalho realizado no CAA, uma resposta adequada aos alunos com multideficiência?		
<b>A envolvimento e o sentimento positivo que se sente quando se entra aqui, é o suficiente para se notar que os miúdos</b>	A felicidade emanada pelos alunos com MD revela que estamos a responder	3

<b>estão felizes porque se eles estivessem a desenvolver as suas competências e não estivessem felizes, eu diria que se calhar não fazia tanto sentido</b>	adequadamente às suas necessidades	
<b>é o suficiente para afirmar que eles estão no sítio certo.</b>		
<b>mas entrar aqui é perceber que eles, em conjunto entre si, em conjunto com os auxiliares em conjunto connosco professores eles estão disponíveis para brincar para trabalhar</b>	O trabalho no CAA é feito muitas vezes em conjunto pelos diversos profissionais	3
<b>e para, de vez em quando, chorar também faz parte este ambiente de envolvimento de sentimentos</b>	Os alunos no CAA têm tempo para trabalhar e para brincar	2
	Os sentimentos manifestados pelos alunos com MD são respeitados	2

### 13. Na sua opinião qual a vantagem da frequência do CAA para os alunos com MD?

Uma das maiores vantagens para mim é o facto de eles conseguirem, em momentos comuns, lidarem com crianças que têm problemas parecidos com os seus, dificuldades parecidas com as suas, e outras dificuldades também, e no mesmo seio, conseguirem também conviver com crianças que não têm as suas dificuldades, e têm uma autonomia muito maior, e conseguirem aprender deles, e mostrar-lhes também que, com as suas dificuldades também conseguem realizar as suas atividades diárias.

<b>Unidade de registo</b>	<b>Indicador</b>	<b>Freq.</b>
Na sua opinião qual a vantagem da frequência do	CAA para os alunos com MD?	
<b>Uma das maiores vantagens para mim é o facto de eles conseguirem, em momentos comuns, lidarem com crianças que têm problemas parecidos com os seus</b>	Os alunos convivem com outros que têm características parecidas com as suas	4
<b>dificuldades parecidas com as suas e outras dificuldades também e no mesmo seio</b>		
<b>conseguirem também conviver com crianças que não têm as suas dificuldades,</b>	Os alunos convivem com outros que têm características diferentes	2
<b>e têm uma autonomia muito maior e conseguem aprender deles e mostrar-lhes também que, com as suas dificuldades também conseguem realizar as suas atividades diárias</b>	Os alunos aprendem uns com os outros	2

#### 14. Que desvantagens considera existirem neste processo?

Uma das desvantagens que me ocorre agora é o facto de estarmos todos juntos e de por vezes sermos demasiados, pode não abrir espaço a que consigamos ser o mais específicos possível com cada um deles, ou seja, se nós tivéssemos mais tempo poderíamos nos dedicar, ainda assim acho que nos dedicamos muito, mas poderíamos nos dedicar ainda mais em específico, individualmente a cada um deles, o facto de estarmos aqui, nesta unidade, todos, nem sempre esse trabalho é possível, portanto não direi que a unidade está sobrelotada, se calhar há falta de recursos humanos.

<b>Unidade de registo</b>	<b>Indicador</b>	<b>Freq.</b>
Que desvantagens considera existirem neste processo?		
<b>o facto de estarmos todos juntos e de por vezes sermos demasiados</b>	O facto de estarem várias CAA juntas e de haver muito	3
<b>o facto de estarmos aqui, nesta unidade, todos, nem sempre esse trabalho é possível</b>	alunos não permite responder à especificidade de cada um	
<b>pode não abrir espaço a que consigamos ser o mais específicos possível com cada um deles</b>		
<b>ainda assim acho que nos dedicamos muito</b>	Os professores dedicam-se muito aos alunos	1
<b>se nós tivéssemos mais tempo poderíamos nos dedicar</b>	O tempo é considerado	2
<b>mas poderíamos nos dedicar ainda mais em específico, individualmente a cada um deles</b>	insuficiente para realizar um trabalho mais individualizado	
<b>portanto não direi que a unidade está sobrelotada</b>	O CAA não está sobrelotado	1
<b>se calhar há falta de recursos humanos.</b>	Há falta de recursos humanos para os alunos que temos	1

#### 15. Na sua opinião, qual é o contributo destas atividades para a vida futura destes alunos?

A organização, a criação de rotinas, também são muito importantes para eles posteriormente avançarem e conseguirem transportar estes conhecimentos para a sua vida futura.

<b>Unidade de registo</b>	<b>Indicador</b>	<b>Freq.</b>
Na sua opinião, qual é o contributo destas atividades para a vida futura destes alunos?		
<b>A organização</b>	A organização e criação de	2
<b>a criação de rotinas, também são muito importantes</b>	rotinas são importantes para a vida futura dos alunos	
<b>para eles posteriormente avançarem e conseguirem transportar estes conhecimentos para a sua vida futura.</b>	A transposição de conhecimentos para a vida futura é sempre tida como objetivo	2

**16. Desde a implementação deste trabalho na escola com alunos com multideficiência, que evidências encontra que demonstrem que esta é a resposta educativa que estes alunos necessitam?**

Creio que é uma resposta adequada porque eu debatia-me muitas vezes, qual seria qual seria o caminho certo se era, vou utilizar mesmo esta palavra que acho que é a que quero utilizar, segregar estes alunos e colocá-los de parte perante a restante comunidade escolar, ou se, o correto seria incluí-los nas suas turmas padrão e conviverem com os seus restantes colegas, eu olho para esta escola e olho para a nossa unidade, e sinto que há o melhor dos dois mundos, em que eles podem ter momentos em que estão todos juntos e que também têm momentos em que partilham o espaço com os outros colegas. Isto faz-me pensar que não tenho que escolher um dos polos, pode haver aqui uma conjugação destes momentos, e por isto eu vejo que é um procedimento correto e um caminho bom que está a ser feito nesta neste CAA.

<b>Unidade de registo</b>	<b>Indicador</b>	<b>Freq.</b>
Desde a implementação deste trabalho na escola com alunos com multideficiência, que evidências encontra que demonstrem que esta é a resposta educativa que estes alunos necessitam?		
<b>Creio que é uma resposta adequada pode haver aqui uma conjugação destes momentos, e por isto eu vejo que é um procedimento correto e um caminho bom que está a ser feito nesta neste CAA</b>	O CAA é considerado a melhor resposta para estes alunos, pois permite conjugar o convívio com pares e ter apoio mais adequado às suas necessidades	5
<b>eu olho para esta escola e olho para a nossa unidade, e sinto que há o melhor dos dois mundos</b>		
<b>em que eles podem ter momentos em que estão todos juntos</b>		
<b>e que também têm momentos em que partilham o espaço com os outros colegas.</b>		
<b>porque eu debatia-me muitas vezes qual seria qual seria o caminho certo</b>	A decisão sobre qual o melhor caminho para estes alunos não é fácil de tomar	1
<b>Isto faz-me pensar que não tenho que escolher um dos polos, se era, vou utilizar mesmo esta palavra que acho que é a que quero utilizar, segregar estes alunos e colocá-los de parte perante a restante comunidade escolar</b>	Antes de existir o CAA ponderava duas opções para estes alunos: segregar, colocando-os à parte da comunidade escolar ou incluir nas turmas e conviver com os colegas	3
<b>Ou se o correto seria incluí-los nas suas turmas padrão e conviverem com os seus restantes colegas</b>		

**17. O que considera que poderia melhorar para tornar o trabalho desenvolvido junto de alunos/as com MD no CAA mais eficaz?**

Gostava de ter mais tempo, gostava de ter grupos de trabalho mais pequenos, porque isso faria com que eu tivesse mais tempo para cada um, para uma quantidade de atividades mais diversificada e ajustada a cada um deles. Acho que aqui a diferenciação pedagógica está cada vez a ser mais alargada a todo o nosso ensino, ao regular também, mas, mais do que nunca, aqui na unidade, nós temos que ter sempre presente essa dinâmica, porque se não, não faria sentido e ter um grupo mais pequeno, mais tempo com cada um, parece-me ser um objetivo a trabalhar e a pensar para que no futuro as coisas ainda corressem melhor.

<b>Unidade de registo</b>	<b>Indicador</b>	<b>Freq.</b>
O que considera que poderia melhorar para tornar o trabalho desenvolvido junto de alunos/as com MD no CAA mais eficaz?	tornar o trabalho desenvolvido junto de	
<b>Gostava de ter mais tempo porque isso faria com que eu tivesse mais tempo para cada um mais tempo com cada um parece-me ser um objetivo a trabalhar e a pensar para que no futuro as coisas ainda corressem melhor.</b>	Ter mais tempo para o trabalho com os alunos com MD tornaria o trabalho mais eficaz.	3
<b>gostava de ter grupos de trabalho mais pequenos para uma quantidade de atividades mais diversificada e ajustada a cada um deles mais do que nunca, aqui na unidade, nós temos que ter sempre presente essa dinâmica porque se não, não faria sentido ter um grupo mais pequeno</b>	É importante ter grupos de trabalho mais pequenos. As atividades devem ser mais diversificadas e adequadas a cada aluno	1 4
<b>Acho que aqui a diferenciação pedagógica está cada vez a ser mais alargada a todo o nosso ensino, ao regular também, mas</b>	A Diferenciação pedagógica é cada vez mais utilizada no CAA e alargada ao comum das turmas	1

**18. Como caracteriza a relação dos professores de Educação Especial com os alunos que acompanha?**

É uma relação muito íntima, de troca de carinhos, troca de desabafos também, porque às vezes nós vimos para aqui e gostamos de ouvir, mas por vezes também gostamos de ser ouvidos, e há aqui um ambiente de grande relação, acho que para passar a mensagem numa escola, nomeadamente aqui no nosso CAA, é preciso existir uma relação, eu não ensino nada a ninguém se não estabelecer uma relação primeiro, acho que é fundamental, mesmo que essa relação demore mais tempo a ser estabelecida é um caminho que eu faço por percorrer, e esta facilidade de criar relações neste CAA, já está tão

intrínseca neste modelo de trabalho que é uma coisa natural, e a relação entre, salientar aqui também entre os professores e as auxiliares também ajudam bastante, aqui neste trabalho, é de muito carinho, de muito afeto, tudo muita preocupação, são quase filhos, no fundo de confiança.

<b>Unidade de registo</b>	<b>Indicador</b>	<b>Freq.</b>
Como caracteriza a relação dos professores de Educação Especial com os alunos que acompanha?		
<b>É uma relação muito íntima de troca de carinhos troca de desabafos também porque às vezes nós vimos para aqui e gostamos de ouvir, mas por vezes também gostamos de ser ouvidos e há aqui um ambiente de grande relação acho que para passar a mensagem numa escola, nomeadamente aqui no nosso CAA, é preciso existir uma relação esta facilidade de criar relações neste CAA aqui neste trabalho, é de muito carinho de muito afeto tudo muita preocupação são quase filhos, no fundo de confiança.</b>	A relação estabelecida entre os professores de ED. Especial e os alunos é de muito carinho e afeto.	10
<b>eu não ensino nada a ninguém se não estabelecer uma relação primeiro, acho que é fundamental mesmo que essa relação demore mais tempo a ser estabelecida é um caminho que eu faço por percorrer</b>	O estabelecimento de uma relação afetiva positiva entre professor e aluno é fundamental para se poder ensinar	2
<b>já está tão intrínseca neste modelo de trabalho que é uma coisa natural</b>	A relação entre as pessoas no CAA é natural	1
<b>e a relação entre salientar aqui também, entre os professores e as auxiliares também ajudam bastante</b>	A relação estabelecida entre professores e AO ajuda muito	1

#### **19. Como caracteriza a relação dos outros professores do ensino regular que trabalham com estes alunos?**

Deixe-me só dizer-lhe uma coisa, por vezes há professores do ensino regular que vêm cá dar oficinas, depois num outro ano, não estão, e às vezes, até ficam com pena porque gostariam de estar.

<b>Unidade de registo</b>	<b>Indicador</b>	<b>Freq.</b>
Como caracteriza a relação dos outros professores do ensino regular que trabalham com estes alunos?		
<b>Por vezes há professores do ensino regular que vêm cá dar oficinas, depois num outro ano, não estão</b>	Nem sempre há continuidade pedagógica por parte dos professores do ensino regular no CAA	1

às vezes, até ficam com pena porque gostariam de estar.	Os professores do ensino regular que experimentam o CAA ficam com vontade de continuar	1
---	--	---

**20. Como descreve a relação que os alunos com multideficiência têm com os colegas que frequentam a mesma turma?**

Há um acompanhamento grande, eles gostam de estar aqui com os outros colegas da unidade, mas também gostam muito de partilhar a sala de aula, e o espaço fora da sala de aula com os outros colegas da turma. Gostam principalmente de partilhar alguns recreios quando há oportunidade, gostam de sentir que eles os reconhecem e isso acontece quando nos cruzamos nos corredores, isso acontece quando almoçamos juntos e sobretudo, eles gostam de se sentir integrados, não como se fosse uma meta final serem integrados pelos colegas da turma, mas como se fosse também um, eles já se sentem integrados aqui e é só mais um complemento sentirem-se integrados com os outros colegas, no fundo é um complemento

<b>Unidade de registo</b>	<b>Indicador</b>	<b>Freq.</b>
Como descreve a relação que os alunos com multideficiência têm com os colegas que frequentam a mesma turma?		
<b>Há um acompanhamento grande</b>	Os colegas da turma acompanham os colegas que frequentam o CAA	1
<b>eles gostam de estar aqui com os outros colegas da unidade</b>	Os alunos da turma gostam de ir ao CAA	1
<b>mas também gostam muito de partilhar a sala de aula, e o espaço fora da sala de aula com os outros colegas da turma.</b>	Os alunos com MD gostam de estar na sala de aula e de partilhar outros espaços com os colegas da turma	2
<b>Gostam principalmente de partilhar alguns recreios quando há oportunidade, gostam de sentir que eles os reconhecem</b>	Os alunos com MD gostam de ser reconhecidos pelos alunos da turma e de partilhar momentos em conjunto nos diversos contextos escolares	6
<b>e isso acontece quando nos cruzamos nos corredores, isso acontece quando almoçamos juntos e sobretudo, eles gostam de se sentir integrados,</b>		
<b>mas como se fosse também um, eles já se sentem integrados aqui</b>		
<b>e é só mais um complemento sentirem-se integrados com os outros colegas, no fundo é um complemento</b>		
<b>não como se fosse uma meta final serem integrados pelos colegas da turma,</b>	A inclusão não é sentida como uma obrigação	1

**21. Como descreve a comunicação que existe entre os professores de Educação Especial e as famílias dos alunos?**

Há um contato muito próximo, a escola e a família têm no geral uma boa relação, aqui no CAA, ainda mais, há aqui também um contato direto entre os encarregados de educação e os próprios professores, por vezes nem é preciso fazer este intermediário escola, portanto telefonar para a escola para passarem a chamada para os professores, por vezes há encarregados de educação que contactam diretamente os professores e os professores diretamente dos encarregados de educação. Isto quebra-se aqui uma barreira quase burocrática que nos permite poupar tempo e também, no fundo, criar aqui uma relação com os encarregados de educação, também é muito importante, não vale a pena os alunos ter uma relação connosco se depois em casa não há esse complemento, e se os pais sentirem confiança em nós, os miúdos também vão sentir.

<b>Unidade de registo</b>	<b>Indicador</b>	<b>Freq.</b>
Como descreve a comunicação que existe entre os professores de Educação Especial e as famílias dos alunos?		
<b>Há um contato muito próximo, a escola e a família têm no geral uma boa relação, aqui no CAA</b>	A escola mantém uma boa relação com as famílias dos alunos que frequentam o CAA	3
<b>criar aqui uma relação com os encarregados de educação, também é muito importante</b>		
<b>há aqui também um contato direto entre os encarregados de educação e os próprios professores,</b>	O contacto é feito de forma pessoal, direto e responsável	2
<b>por vezes nem é preciso fazer este intermediário escola, portanto telefonar para a escola para passarem a chamada para os professores,</b>		
<b>por vezes há encarregados de educação que contactam diretamente os professores</b>	Os encarregados de educação podem contactar diretamente com os professores	1
<b>e os professores diretamente dos encarregados de educação.</b>	Os professores contactam diretamente os EE	1
<b>Isto quebra-se aqui uma barreira quase burocrática que nos permite poupar tempo e também, no fundo,</b>	A escola e a família trabalham para os mesmos objetivos.	2
<b>não vale a pena os alunos ter uma relação connosco se depois em casa não há esse complemento</b>		
<b>se os pais sentirem confiança em nós, os miúdos também vão sentir.</b>	A confiança estabelecida com a família é “transportada” para os alunos que frequentam o CAA	1

## 22. Perguntar se deseja acrescentar mais alguma ideia sobre o assunto em discussão.

Eu considero-me um professor daqui, sem dúvida, como disse no início, é o meu primeiro ano aqui na escola e é a primeira vez que vim aqui para a unidade, explicaram-me o que era suposto fazer e de facto, ao início estranhei, mas não precisei assim de muito tempo para me entranhar aqui na dinâmica porque nós acabamos por ser também os professores, quando os professores de ensino especial que quando estão a dar atenção a outra criança que precisa mais naquele momento, somos nós que asseguramos e isso acaba por nos ajudar a criar essa relação com os miúdos, por acabar também por dar uma olhadela em algumas dinâmicas que os professores de ensino especial fazem, alguns comportamentos que eles têm com as crianças que nós também vamos repetindo, isso é fundamental, porque se eu não tenho essa formação mais específica na área, eu só tenho que aprender com e incluir-me no grupo deles.

Unidade de registo	Indicador	Freq.
Deseja acrescentar mais alguma ideia sobre o assunto em discussão.		
<b>Eu considero-me um professor daqui, sem dúvida</b>	O Professor do ensino regular considera-se um do CAA	1
<b>é o meu primeiro ano aqui na escola e é a primeira vez que vim aqui para a unidade, explicaram-me o que era suposto fazer e de facto, ao início estranhei, mas não precisei assim de muito tempo para me entranhar aqui na dinâmica</b>	Mesmo no primeiro ano de CAA o professor do ensino regular consegue desenvolver um bom trabalho	2
<b>nós acabamos por ser também os professores, quando os professores de ensino especial que quando estão a dar atenção a outra criança que precisa mais naquele momento,</b>	O PER complementa o trabalho do PEE	2
<b>somos nós que asseguramos e isso acaba por nos ajudar a criar essa relação com os miúdos,</b>	A colaboração com o PEE contribui para o estabelecimento de uma melhor relação com os alunos	1
<b>por acabar também por dar uma olhadela em algumas dinâmicas que os professores de ensino especial fazem,</b>	No CAA aprendemos as dinâmicas dos professores de EE e isso facilita o nosso	3

---

**alguns comportamentos que eles têm** trabalho  
**com as crianças que nós também vamos**  
**repetindo, isso é fundamental,**  
**porque se eu não tenho essa formação**  
**mais específica na área, eu só tenho que**  
**aprender com e incluir-me no grupo**  
**deles.**

---

**Muito obrigado pela colaboração e disponibilidade.**

## ANEXO H

Análise da entrevista CAA01 EE02

| | ' ' | | | ' |

Bloco	Categoria	Subcategoria	Questão	Indicador		
Percepção sobre o CAA e o trabalho realizado pelo professor de EE no CAA	Apreciação positiva	Trabalho complexo	15.02	A presença de alunos no CAA com estereotípias constitui uma desvantagem, uma vez que pode influenciar negativamente os comportamentos dos outros	4	14
			1.02	Identificação do trabalho difícil realizado pelos professores de EE no CAA com o filho com MD, atendendo aos desafios que este coloca	3	
			21.02	Relação dos professores de EE e o EE é de imensa paciência perante as crises do filho, sem queixas	3	
			9.02	O filho com MD manifesta preferência por falar em inglês e não em português	4	
		Valorização do CAA	1.02	Os professores de EE são muito pacientes no trabalho que desenvolvem com o aluno com MD e respectivo EE	1	1
			Trabalho de excelência	11.02	Todas as atividades realizadas no CAA são importantes para o desenvolvimento do educando	2
		7.02		Satisfação com o trabalho desenvolvido no CAA por parte do EE	2	
		1.02		O Trabalho que os professores de EE fazem com um aluno MD é excelente	2	
		22.02		Elogio e agradecimento do EE aos professores de EE que trabalham no CAA com o filho com MD	4	
		8.02		Os alunos no CAA têm português especializado.	1	
		8.02		Os alunos no CAA têm Matemática	1	
		Existência de laços afetivos com os alunos	2.02	Os professores de EE são uma mais-valia na educação do filho e na promoção de relações sociais positivas com os outros, pois ele estabiliza com alguma facilidade	2	2

Principais contributos	Desenvolvimento de competências de escrita e da fala	13.02	Os alunos que frequentam o CAA não vão a todas as disciplinas de currículo regular, porque têm essas disciplinas no CAA	1	1	
		3.02	Frequência do CAA permite desenvolver a autonomia do filho e está em consonância com o trabalho realizado pela família	3	6	
		16.02	O trabalho desenvolvido no CAA promove a autonomia dos alunos com MD, o que é muito importante	3		
Vantagens do CAA face à frequência da sala de aula	Trabalho individualizado	4.02	O trabalho individualizado desenvolvido no CAA contribui para as aprendizagens do aluno com MD	1	6	
		14.02	Os alunos com MD que frequentam a unidade tem a vantagem de usufruir de acompanhamento e apoio mais individualizado	4		
		8.02	Os alunos no CAA têm algumas terapias	1		
	Inexistência de desvantagens	12.02	As atividades desenvolvidas no CAA são suficientes tendo em conta a sobrecarga do horário escolar e o número de recursos humanos que o frequentam	5	5	
	Esporádica a ida às aulas no ER				0	
Opinião sobre a inclusão na escola	Favorável	Suspeita de relação positiva com colegas	19.02	Considera existir uma boa relação entre os colegas que frequentam o CAA	2	2
			Manifestação de gosto em frequentar a escola e o CAA			
		Boa inserção na escola	20.02	Considera ser calma e tranquila a relação existente entre o seu filho e os colegas da turma regular, na sala de aula	3	3
Dificuldades	Escassa atenção				0	

sinalizadas	dada ao aluno com MD em sala de aula					
	Parcos recursos humanos	22.02	Deveria abrir mais CAA para não ser necessário proceder deslocações dos seus contextos naturais	2	3	
		15.02	A proporção dos alunos que frequenta o CAA é elevado face ao número de adultos presentes	1		
	Dificuldade do filho na interação social	19.02	Pontualmente a relação entre os colegas que frequentam o CAA apresenta-se conflituosa	2	3	
		20.02	Indicação de que existe fraca relação entre o filho e os colegas da turma regular, pois não frequenta o espaço exterior comum, por opção	1		
Desconhecimento	Relação existente com pares					0
		18.02	Pouco conhecimento relativamente à relação que os professores do ensino regular têm na escola com o filho com MD	4	4	
Considerações sobre futuro filho/a	Ser autónomo	5.02	Deseja que o filho com MD seja feliz no futuro	2	5	
		5.02	Deseja que o filho tenha capacidade de pensar, de sonhar e seguir esse sonho.	3		
	Ausência de planos	6.02	Depois da frequência da escolaridade obrigatória o país não oferece condições para estes jovens com MD	1	1	
	Existência de dificuldades de na idade adulta					
Perceções sobre o trabalho desenvolvido pelo CAA	Aspetos favoráveis	Apoio indireto recebido				0
		17.02	No CAA todos tem uma relação de carinho para com os alunos com MD	3	3	
	Articulação	Colaboração em				0

<b>com a família</b>	existente	tarefas solicitadas				
		Colaboração na promoção da autonomia	2.02	Considera que o filho tem capacidade de aprendizagem, ainda que seja necessário adaptar o currículo	2	2
	Dificuldades vividas pela família	Gestão das emoções do filho no dia-a-dia	10.02	O Aluno não gosta de ser contrariado em qualquer atividade que esteja a realizar no CAA	2	4
			17.02	No final do dia o seu filho está sempre ansioso para voltar a casa, para o seu mundo	2	
		Gestão de surtos de agressividade				0
	Relação instável com professores anteriormente				0	
<b>Perceção sobre as atividades desenvolvidas no CAA</b>	Parecer sobre as atividades desenvolvidas	Rejeição de atividades de pintura e desenho				0
		Diversidade	11.02	No CAA trabalha-se o treino da vida diária	1	2
			8.02	Os alunos no CAA fazem atividades de expressão dramática	1	
		Relevância	6.02	A escola é importante para todos os alunos, mas mais ainda para os que apresentam mais limitações	2	6
			18.02	Referência a contactos positivos tidos com uma professora do ensino regular e a diretora de turma do educando	2	
		11.02	A matemática é importante para a vida	1		
		11.02	O saber ler é importante	1		
	Tipologia das atividades dinamizadas	Atividades desportivas				0
		Culinária				0

	Atividades aquáticas				0
	Atividades académicas	8.02	Os alunos no CAA fazem atividades relativas a dias comemorativos	1	1
Atividades preferidas dos alunos	Jogo do Boccia	8.02	Os alunos no CAA fazem atividades de natureza desportiva, como o Boccia	1	1
	Educação Musical	13.02	Manifesta interesse em que o seu educando frequente a disciplina de música, como disciplina poderia ir para além do 6.º ano	3	3
	Vídeos e músicas				0
	Indefinidas	9.02	A atividade preferida de um aluno que frequenta o CAA é a expressão dramática	2	2