

Funcionamento, organização e gestão da educação especial: A (in) existência do departamento de educação especial

Ana Cláudia Antunes Ferreira Pimenta

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Maria Antónia Barreto

Leiria, março 2014

Mestrado em Ciências da Educação – Gestão, Avaliação e Supervisão Escolares

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

DEDICATÓRIA

Ao Professor Doutor João Barreiros que noutros tempos (na FMH – UTL) me acompanhou bem de perto nos meus primeiros passos no mundo da investigação... e me deixou o “bichinho” de querer continuar!

AGRADECIMENTOS

A toda a minha família, em especial ao Paulo, marido e companheiro incansável que pacientemente suavizou a minha “ausência”; aos filhos Laura, Lucas e Gabriel, pelo amor e carinho que me deram alento; e à Maria dos Anjos, Manuel e Tiago, os meus muito amados pais e irmão, pela compreensão e apoio incondicional que permitiram a conclusão de mais este projeto.

Aos amigos, com apreço especial pela Laurentina, Magda, Carla e Natércia, que sempre me apoiam e encorajam fazendo-me sentir alguém especial.

À Isabel Batista e Sandra Pimentel, anterior e atual diretora do agrupamento de escolas onde exerço funções, pelo incentivo prestado.

Aos diretores de agrupamento que responderam e divulgaram o questionário no agrupamento por eles dirigido, e a todos os outros colegas que gentilmente se disponibilizaram a colaborar, sem os quais não teria sido possível realizar este estudo.

Aos professores e colegas do mestrado, pela transmissão de saberes e experiências que me permitiram crescer pessoal e profissionalmente.

À Professora Doutora Maria Antónia Barreto que aceitou acompanhar-me neste projeto, orientando-me com a sua sabedoria e espírito crítico e que, acreditando em mim, me deu forças nos momentos mais críticos.

À minha avó Margarida, que partiu na reta final deste trabalho...

RESUMO

O sistema educativo português tem atravessado sucessivos momentos de mudança ao nível da organização curricular, dos programas e do enquadramento legislativo.

No âmbito da educação especial, as alterações têm surgido suavemente, numa tentativa de inclusão e numa filosofia de “escola para todos”.

Após a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, surgem dúvidas relativas ao enquadramento legal do departamento de educação especial previsto no referido normativo legal e à organização da educação especial nos diferentes agrupamentos.

Com este estudo analisamos as opiniões de docentes com funções de diretor de agrupamento, coordenador de departamento de educação especial ou, quando este não existe, coordenador do departamento de expressões, coordenador do grupo de educação especial e docente de educação especial, sobre as eventuais potencialidades e constrangimentos do funcionamento do departamento de educação especial ou, quando este não existe no agrupamento, do grupo de educação especial, aferindo se existem diferenças significativas entre ambas as formas de organização escolar da educação especial. Concluímos que a existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões ou do departamento de educação especial não influencia a organização e funcionamento da educação especial, na perspetiva dos intervenientes, embora os inquiridos defendam a existência do departamento de educação especial.

Palavras-chave

Departamento curricular, educação especial, organização escolar, supervisão escolar

ABSTRACT

The Portuguese educative system has crossed successive moments of change to the level of the structural, curricular organization, of programs and legislative.

More specifically in the scope of the special education, the alterations have appeared softly, in an attempt of inclusion and a philosophy of “school for all”.

Currently, and subsequent to the Decreto-Lei n.º 3/2008, of 7 of January, questions arise concerning with the legal framing of the department of special education, foreseen in the referred legal rule, and the organization of special education in different groupings.

With this study we aim to analyze the opinions of teachers with functions of school principals, coordinators of special education department or, where this department doesn't exist, coordinators of expressions department, coordinators of the group of special education and special education teachers, about the probable potentials and constraints of operation of special education department or, if it does not exist, the group of special education, assessing whether there are significant differences between the two forms of school organization of special education.

We conclude that the existence of the group of special education within the expressions or the department of special education department does not influences the organization and functioning of special education in the perspective of the actors, although the respondents defend the existence of the special education department.

Keywords

Curriculum department, school organization, school supervision, special education

ÍNDICE GERAL

Dedicatória.....	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice Geral	vi
Índice de Tabelas	viii
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	3
1. A organização da escola: estruturas e funções	4
1.1. Percurso da organização escolar	4
1.2. Participação e articulação entre estruturas e seus membros	13
2. A educação especial: processo transversal.....	17
2.1. Historial da organização da educação especial na escola	17
2.2. O docente de educação especial como agente colaborativo	38
Parte II – Metodologia de Investigação	42
1. Procedimentos metodológicos.....	43
1.1. Enunciado do problema	43
1.2. Pergunta de partida	43
1.3. Objetivo do estudo	44
1.4. Abordagem metodológica.....	44
1.5. Instrumentos de recolha e tratamento de dados	44
1.5.1. Inquérito por questionário	45
1.6. Definição da população e amostra do estudo.....	47
Parte III – Apresentação, análise e discussão de resultados	49
1. Apresentação, análise e discussão dos resultados	50
1.1. Caracterização da amostra do estudo	50
1.2. Funcionamento do grupo de educação especial (GEE) /departamento de educação especial (DEE)	53
1.2.1. Organização e funcionamento global da escola	54
1.2.2. Autonomia	57
1.2.3. Trabalho colaborativo.....	59
1.2.4. Articulação.....	61
1.2.5. Avaliação do desempenho docente.....	63
1.2.6. Discussão dos dados do Grupo I	65
1.3. Perceção dos docentes sobre potencialidades e constrangimentos da existência de um grupo de educação especial dentro do departamento de expressões ou de um departamento de educação especial	69
1.3.1. Potencialidades	70
1.3.2. Constrangimentos	72
1.3.3. Discussão dos dados das questões do Grupo II.....	73

Conclusão	76
Referências Bibliográficas	79
Anexos	86
Anexo I – Formulário do questionário	1
Anexo II – Dados estatísticos	1

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Dados pessoais.....	50
Tabela 2 – Dados do agrupamento	52
Tabela 3 – Grupo I: Organização e funcionamento global da escola (potencialidades) 54	
Tabela 4 – Grupo I: Organização e funcionamento global da escola (constrangimentos)	55
Tabela 5 – Grupo I: Autonomia (potencialidades)	57
Tabela 6 – Grupo I: Autonomia (constrangimentos).....	58
Tabela 7 – Grupo I: Trabalho colaborativo (potencialidades).....	59
Tabela 8 – Grupo I: Trabalho colaborativo (constrangimentos)	60
Tabela 9 – Grupo I: Articulação (potencialidades)	61
Tabela 10 – Grupo I: Articulação (constrangimentos)	61
Tabela 11 – Grupo I: Avaliação do desempenho docente (potencialidades)	63
Tabela 12 – Grupo I: Avaliação do desempenho docente (constrangimentos)	64
Tabela 13 – Grupo II: Potencialidades	70
Tabela 14 – Grupo II: Constrangimentos	72

INTRODUÇÃO

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, prevê a existência do departamento de educação especial, contendo quatro referências ao mesmo, três nas alíneas a), b) e e), do ponto 1, do artigo 6.º, e uma quarta vez no ponto 4, do artigo 21.º. Nessas referências são-lhe atribuídas diversas incumbências relacionadas com os alunos com necessidades educativas especiais.

Ainda assim, existe alguma controvérsia sobre se é pertinente a existência ou não do departamento de educação especial, havendo agrupamentos onde o mesmo já foi implementado e outros onde se mantém a anterior organização escolar, com o grupo de educação especial integrado no departamento de expressões (ou noutra departamento, como pudemos constatar).

A problemática que pretendemos investigar com o nosso estudo é aferir se na perspetiva de diretores, coordenadores de departamento, coordenadores de grupo de educação especial e docentes de educação especial, a existência ou não do departamento de educação especial provocou alterações na sua perceção sobre o funcionamento, organizacional da educação especial.

Partindo da situação existente no agrupamento de escolas onde exerço funções, no qual pairava a dúvida sobre a pertinência de criar, ou não, o departamento de educação especial, sentimos a necessidade de averiguar as potencialidades e constrangimentos da organização e funcionamento enquanto grupo pertencente ao departamento de expressões ou enquanto departamento, objetivo que resolvemos tratar neste estudo.

Para tal, recorreremos a um método de investigação quantitativo de forma a atingir um número alargado de opiniões entre intervenientes que pertencem a agrupamentos onde não existe o departamento de educação especial e intervenientes onde existe esse departamento, aferindo se existem diferenças significativas entre ambas as formas de organização escolar na educação especial.

Recorrendo ao inquérito por questionário, de perguntas fechadas, delimitamos a abordagem das respostas, permitindo-nos chegar a determinadas conclusões, com base na quantificação das respostas dadas a cada questão, na sua análise e na sua correlação.

O trabalho é constituído por 3 partes: enquadramento teórico, metodologia e investigação; e apresentação, análise e discussão de resultados.

Na primeira parte, “Enquadramento Teórico”, fazemos a revisão de literatura e de legislação que enquadra “A organização da escola: estruturas e funções”, com uma breve resenha histórica do “Percurso da organização escolar” em Portugal, referindo influências chegadas do exterior, e contextualizando a “Participação e articulação entre estruturas e seus membros”. Seguidamente abordamos “A educação especial: processo transversal”, apresentando o “Historial da organização da educação especial na escola” e focando a atenção n’“O docente de educação especial como agente colaborativo”.

Na segunda parte apresentamos a “Metodologia de Investigação”, fundamentando e explicitando os procedimentos do estudo e na terceira parte a “Apresentação, análise e discussão de resultados”, aludindo as principais conclusões do estudo e apontando possíveis caminhos para novos estudos a desenvolver.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA: ESTRUTURAS E FUNÇÕES

A escola como organização é uma unidade socialmente construída, cujo longo processo de construção tem sido indelevelmente marcado pelo transcurso da história. O desenvolvimento da escola pública representa uma vitória do Estado sobre outras instituições, às quais se teve de opor, de forma a garantir o controlo e o monopólio que hoje detém sobre a educação (Lima, 1998).

1.1. PERCURSO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

O ponto de partida da laicização do ensino surgiu com o reformador Marquês de Pombal. Após este primeiro passo para a efetivação do controlo estatal sobre a educação, a sua história contou com sucessivas alterações neste novo tipo de organização – a escola pública. Disputando um sistema de ensino estatal e laico contra a Companhia de Jesus, que então detinha o monopólio da escola, o Marquês de Pombal conseguiu passar o controlo da educação para o Estado, criando uma administração fortemente centralizada que dirigia e controlava as escolas – a Directoria-Geral dos Estudos (1759) e, mais tarde, a Real Mesa Censória (1771), dois dos “antecessores” do Ministério de Educação (Lima, 1998: 42-43).

Na educação, sucederam-se alguns progressos e, com uma dimensão inquietante, declínios que acabaram por fazer ruir o sistema de ensino. Segundo Rodrigues, Martinho e Amado (2011: 328) foi “nesta conjuntura e apesar dela, que a República veio lançar os seus projectos, em diferentes áreas, implicando uma profunda transformação do sistema educativo”. Os autores referem que nesta fase se encarava a educação como um alicerce sobre o qual deveria assentar a evolução da sociedade. Demonstrando a sua preocupação com a decadência do sistema escolar português e o seu desfasamento relativamente à maioria dos países europeus, poucos meses após a proclamação da República foram alteradas as linhas orientadoras do sistema educativo, os currículos e os programas, com a promulgação faseada de grandes reformas para os vários graus de ensino, dando testemunho de uma das épocas mais criativas no campo do ensino que existiram no nosso país.

Com a Lei n.º 12, de 7 de julho de 1913, foi criado o Ministério de Instrução Pública do qual, ficaram dependentes todos os serviços de instrução, no continente e ilhas adjacentes, à exceção das escolas profissionais que à data da presente lei estavam subordinadas aos Ministérios da Guerra e da Marinha (artigo 1.º), ou seja, passaram a ser dependências deste Ministério as Instruções Primária e Normal, Secundária, Universitária, Industrial e Comercial, Agrícola e Artística (artigo 2.º). No artigo 6.º deste normativo foi criado o Conselho Nacional dos Amigos da Instrução, cuja missão era "promover a instituição de legados e a oferta de dádivas que se destinem ao desenvolvimento da instrução, e bem assim recolhê-los e dar-lhes aplicação".

Já em 1936, com a Lei n.º 1:941, de 11 de abril, deu-se uma importante remodelação neste ministério, que passou a chamar-se Ministério da Educação Nacional, designação que manteve até 1974. Com este normativo foi também “instituída a Junta Nacional da Educação para o estudo de todos os problemas que interessam à formação do carácter, ao ensino e à cultura, a qual terá as seguintes secções: 1.ª Educação moral e física; 2.ª Ensino primário; 3.ª Ensino secundário; 4.ª Ensino superior; 5.ª Ensino técnico; 6.ª Belas Artes; 7.ª Investigação científica e relações culturais” (Base II).

A Lei n.º 5/73, de 25 de julho, aprovou uma reforma global do ensino, também designada reforma de Veiga Simão. Esta lei não chegou a ser aplicada e foi revogada em 1986, com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases). Com a revolução de abril de 1974, a gestão escolar sofreu transformações profundas, no ponto de vista legislativo, com uma importante dimensão simbólica “junto dos professores e dos sindicatos”. Um dos primeiros diplomas emanados do Ministério de Educação depôs os diretores de escolas nomeados pelo anterior regime, substituindo-os por “comissões de gestão” democraticamente eleitas, consagrando assim as decisões do movimento “revolucionário” dos professores (Barroso, 2011: 27).

A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, referida anteriormente, Lei de Bases do Sistema Educativo, estabeleceu o novo quadro geral do sistema de ensino português. Com esta lei procurou-se a normalização do sistema político, no que diz respeito à educação, traduzindo-se nos princípios constitucionais da descentralização, democraticidade e participação. No entanto, a concretização deste projeto suscitou algumas ambiguidades em relação à participação dos pais e do poder local na administração das escolas, omitiu

a prevalência da “gestão colegial” e não reconheceu a autonomia das escolas do ensino não superior (Barroso, 2011: 31).

Com o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril ocorreu a sétima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, na qual foram regulamentadas, no contexto da reforma educativa em curso, disposições relacionadas com toda a vida profissional do docente. Com este normativo pretendeu-se modernizar a gestão dos recursos humanos da docência, rever e substituir a legislação em vigor, que se encontrava dispersa por inúmeros diplomas, sem uma linha condutora coerente e uniforme, porque resultaram de diversos governos. Desta alteração surgiu a inovação de se consagrar a necessidade da avaliação do desempenho dos docentes, a qual passou a ter repercussões diretas na progressão na carreira docente.

Em 1993, o Ministério da Educação assim como os seus serviços centrais e regionais sofreram uma reestruturação orgânica definida no Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de abril que, de acordo com o seu preâmbulo, se traduziu no “reforço dos serviços regionais, flexibilização da estrutura central do Ministério e redefinição da sua missão”. Ainda no preâmbulo se refere que com este modelo pretendeu-se a aproximação entre os prestadores de serviços e os seus utilizadores “através de uma adequada desconcentração e de uma racionalização de funções”, com uma profunda alteração da estrutura interna, “dotando-se os departamentos centrais de uma estrutura flexível, adaptável às tarefas que lhes forem cometidas”.

Com o Decreto-Lei n.º 140/93, publicado também a 26 de Abril, procedeu-se à adequação da estrutura interna da Inspeção-Geral da Educação e à definição da sua organização, competências e regras de funcionamento, uma vez que a sua área de intervenção foi redefinida com o Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de abril, passando a ser da sua responsabilidade, de acordo com o artigo 1.º, as “funções de acompanhamento e fiscalização, nas vertentes pedagógica e técnica, ao nível da educação pré-escolar e dos ensinos básico, secundário e superior”.

Anos mais tarde com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio foi aprovado o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Nele foram apresentados como instrumentos do processo de autonomia das escolas, o projeto educativo, o regulamento

interno e o plano anual de atividades. De acordo com o disposto no artigo 34.º “são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com a direcção executiva, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa”. A constituição destas estruturas de orientação educativa visava o reforço da articulação curricular; a organização, acompanhamento e avaliação das atividades da turma/grupo de alunos; e a coordenação pedagógica de ano, ciclo ou curso.

O Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, definiu as condições de funcionamento e respetiva coordenação dessas estruturas de orientação educativa, previstas no regime de autonomia referido anteriormente, realçando-se no preâmbulo que as “*estruturas de gestão intermédia, desenvolvem a sua acção numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola*”. Foram definidas como competências do coordenador, entre outras, a promoção da troca de experiências e a cooperação entre os docentes; a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo e a promoção da adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento de escolas; a articulação com outras estruturas ou serviços visando a diferenciação pedagógica; a adoção de medidas que visam a melhoria das aprendizagens dos alunos; a cooperação na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia do agrupamento de escolas; a promoção da realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, com vista à melhoria da qualidade das práticas educativas; e a apresentação à direcção executiva de um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido (ponto 2 do artigo 5.º). Segundo referido no citado decreto regulamentar, no regulamento interno poderiam fixar-se outras competências além destas.

O Despacho normativo n.º 50/2005, de 20 de outubro, define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos do ensino básico.

No Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, 9.ª alteração ao Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (adiante designado abreviadamente por Estatuto da Carreira Docente), o XVII Governo Constitucional referiu, no preâmbulo deste normativo legal, que o Estatuto da Carreira

Docente devia ser, fundamentalmente, “*um instrumento efetivo de valorização do trabalho dos professores e de organização das escolas ao serviço da aprendizagem dos alunos*”. De entre outras fundamentações para a necessidade de legislar profundas alterações ao Estatuto da Carreira Docente, foi apresentado o argumento de que, no modelo anterior (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro) era permitido aos docentes com menos experiência e menos competência desempenharem funções de coordenação e supervisão, refletindo-se que esta situação adveio da falta de incentivos ou motivações que levassem os docentes a aperfeiçoarem as suas práticas pedagógicas ou a se empenharem na vida e organização das escolas. Este normativo hierarquizou a carreira docente em duas categorias, professor e professor titular (ponto 2 do artigo 34.º), definindo-se que aos docentes posicionados na categoria de professor titular “além das funções de professor, correspondem funções diferenciadas pela sua natureza, âmbito e grau de responsabilidade” (ponto 3 do artigo 34.º). No ponto 2 do artigo 5.º, do capítulo II foram reforçadas e alargadas as competências estabelecidas no Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, sendo atribuídas ao coordenador de departamento curricular ou do conselho de docentes as tarefas de coordenação da prática científico-pedagógica dos docentes; de acompanhamento e orientação da atividade profissional dos docentes, especialmente no período probatório; de intervenção no processo de avaliação do desempenho dos docentes; e da participação no júri da prova pública de admissão ao concurso de acesso na carreira. Este normativo definiu um novo sistema de avaliação do desempenho docente visando, de acordo com o ponto 2 do artigo 40.º, “a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência”. No ponto 3 do artigo 40.º apresentaram-se como objetivos da avaliação do desempenho docente a melhoria da prática pedagógica do docente; a valorização e aperfeiçoamento individual do docente; a inventariação das necessidades de formação; a promoção do trabalho de cooperação entre os docentes; e, entre outros, a promoção da excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade. O ponto 4 do mesmo artigo referia que a regulamentação do sistema de avaliação do desempenho é definida por decreto regulamentar.

Na sequência do referido anteriormente, o preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, definia que a alteração ao Estatuto da Carreira Docente

consagrou “um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva”, procurando a dignificação da profissão docente e a promoção da autoestima e motivação dos professores. Neste normativo foram criados os mecanismos fundamentais para a aplicação do novo sistema de avaliação do desempenho docente e foi criada a comissão de coordenação da avaliação do desempenho, órgão formado pelo presidente do conselho pedagógico e por quatro elementos do conselho pedagógico com a categoria de professor titular.

Como consequência de todas as alterações operadas até então, no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, foram definidas alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão da educação pré-escolar, do ensino básico e secundário, nos estabelecimentos de ensino público. Neste decreto foram estabelecidos como órgãos de administração e gestão escolar o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

O Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabeleceu o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens em idade escolar e consagrou a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade, considerando-se em idade escolar “as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos” (ponto 1 do artigo 2.º), o que se também aplica “aos alunos abrangidos pelo disposto no Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio” (ponto 2 do artigo 2.º).

Com o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho procedeu-se à 10.ª alteração ao Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. As principais alterações centraram-se na avaliação do desempenho docente e no papel que esta desempenha “na melhoria da qualidade da escola pública e do serviço educativo e na valorização do trabalho e da profissão docente” (preâmbulo). Com este decreto foi concretizado o acordo de princípios para a revisão do ECD e do Modelo de Avaliação dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e dos Educadores de Infância, celebrado no dia 8 de janeiro de 2010. As alterações no sistema de avaliação do desempenho dos docentes implicavam alterações a nível das regras de progressão na carreira. Com este modelo manteve-se a adequada articulação com o modelo de avaliação do desempenho da generalidade dos trabalhadores da Administração Pública, continuando a vigorar a

regra da fixação de uma percentagem máxima para as menções qualitativas de Muito Bom e Excelente. Este normativo pressupõe ainda: a instituição de modalidades de supervisão da prática docente como forma de garantir a qualidade do serviço educativo e a progressão da carreira; a valorização da senioridade permitindo que os docentes situados nos últimos escalões da carreira se dediquem ao exercício de diversas funções especializadas; e a estruturação da carreira numa única categoria, de professor, terminando a distinção entre professores e professores titulares (ponto 2 do artigo 34.º). As funções de coordenação, orientação e supervisão pedagógica e avaliação do desempenho (pontos 4 a 7, do artigo 35.º) reservam-se prioritariamente aos docentes posicionados nos dois últimos escalões da carreira, detentores de formação especializada, mas também aos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior, de preferência com formação especializada, podendo, no entanto, exercer as funções referidas anteriormente os docentes posicionados no 3.º escalão, desde que sejam detentores de formação especializada.

Relativamente à avaliação do desempenho docente, o Decreto Regulamentar 2/2010, de 23 de junho, procurou efetiva-la, prevendo consequências na carreira “através da valorização e distinção do mérito, conforme consagrado no Acordo de Princípios para a Revisão do Estatuto da Carreira Docente e do Modelo de Avaliação dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e dos Educadores de Infância, celebrado em 8 de Janeiro de 2010 com as organizações sindicais representativas do pessoal docente” (preâmbulo). Este modelo de avaliação do desempenho docente pressupõe a constituição de uma comissão de coordenação da avaliação do desempenho, que coordena e acompanha diretamente a avaliação do desempenho do pessoal docente. Esta comissão é composta pelo Presidente do conselho pedagógico, que preside e três outros docentes do conselho pedagógico, eleitos de entre os respetivos membros, devendo assegurar-se que estejam representados todos os níveis de ensino existentes no agrupamento de escolas ou escola não agrupada. De acordo com o definido no ponto 3 do artigo 12.º, as competências da comissão de coordenação da avaliação do desempenho são: assegurar a aplicação objetiva e coerente do sistema de avaliação do desempenho; elaborar a proposta dos instrumentos de registo; e assegurar o respeito pela aplicação das quotas definidas para cada universo de docentes.

O Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, aprova a lei orgânica do Ministério de Educação e Ciência (MEC), modificando a estrutura de outras entidades públicas. Com o

intuito de reduzir o número de cargos dirigentes, melhorar a eficácia e utilização racional dos recursos públicos e reduzir a despesa do Estado, juntando áreas que estavam a cargo do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Procedeu-se à adequação da estrutura do novo ministério à sua missão: extinção de alguns serviços, concentração das funções dos vários serviços eliminados na Secretaria-Geral, na Inspeção-Geral da Educação e Ciência, na Direcção-Geral da Educação, na Direcção-Geral da Administração Escolar, na Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência e na Direcção-Geral de Planeamento e Gestão Financeira.

Com o Decreto-Lei n.º 266-G/2012, de 31 de dezembro, procedeu-se à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, que se traduziu, entre outras medidas, na definição da missão e atribuições da Direcção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) com os devidos ajustamentos na orgânica da Direcção-Geral de Educação, e na integração da missão e das atribuições da Fundação para a Computação Científica Nacional na Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., dando-se continuidade à intenção de simplificar as estruturas orgânicas do MEC, reduzindo os cargos dirigentes e a despesa pública no âmbito do Ministério da Educação e Ciência. De acordo com o disposto no artigo 33.º, o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) deixou de “integrar a estrutura do MEC através da aprovação de novo enquadramento jurídico, mantendo-se transitoriamente na dependência do referido Ministério até 31 de março de 2013”.

Mais recentemente, com o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro (11.ª alteração do Estatuto da Carreira Docente), foi legislada uma reforma do modelo de avaliação do desempenho docente, visando a simplificação do processo e a promoção de um regime exigente, autónomo e de responsabilidade, definindo-se neste diploma “as grandes linhas de orientação do novo regime de avaliação do desempenho docente” (preâmbulo).

Com o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro (que revogou o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho), põem-se em prática os princípios que originaram a criação de um novo regime de avaliação do desempenho docente estabelecido na 11.ª alteração do Estatuto da Carreira Docente, supracitada. Esta avaliação visa, de entre outros objetivos, “a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes” (ponto 1 do artigo 3.º) no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência (ponto 2 do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º

41/2012, de 21 de fevereiro). No que diz respeito à avaliação do desempenho docente, este normativo consagra que o coordenador de departamento curricular exerça funções de avaliador interno, ou quem este designar para esse efeito, avaliando o desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões científica e pedagógica, participação na escola e relação com a comunidade e formação contínua e desenvolvimento profissional (artigo 4.º). A avaliação centra-se na análise do projeto docente, do documento de registo e avaliação aprovado pelo conselho pedagógico para esse efeito e do relatório de autoavaliação (artigo 14.º). No artigo 27.º estabelece-se um regime especial de avaliação, para os docentes que exerçam funções de coordenador de departamento curricular e o avaliador por este designado, através da entrega de um relatório de autoavaliação no final do ano escolar anterior ao do fim do ciclo avaliativo.

O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, procedeu à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprovou o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. No ponto seguinte (1.2.) aprofundaremos a análise deste normativo.

Presentemente, decorrentes do atual modelo de avaliação do desempenho docente, estão em vigor diversos normativos: o Despacho n.º 12567/2012. D.R. n.º 187, Série II de 2012-09-26, que estabelece os universos e os critérios para a determinação dos percentis relativos à atribuição das menções qualitativas aos docentes integrados na carreira; o Despacho n.º 12635/2012. D.R. n.º 188, Série II de 2012-09-27, que determina a correspondência entre a avaliação obtida no SIADAP e as menções qualitativas específicas previstas no artigo 46.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário; o Despacho normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro, que regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos, com vista à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica; e o Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro, que estabelece os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica a realizar no âmbito da avaliação do desempenho docente.

O Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, bem como as medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no

acompanhamento e desenvolvimento dos alunos. Com este articulado extinguem-se os planos de recuperação previstos pelo Despacho normativo n.º 50/2005, de 20 de outubro, e são implementados os planos de acompanhamento pedagógico em qualquer momento em que o aluno revele dificuldades na aprendizagem.

Com o Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro, 12.ª alteração do Estatuto da Carreira Docente, definiu-se a realização da prova de avaliação de conhecimentos e capacidades com o intuito de se proceder a uma seleção inicial de professores. O Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de janeiro aprovou o regime desta prova, prevista no artigo 22.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (alterado pelo Decreto Regulamentar n.º 27/2009, de 6 de outubro, pelo Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho e pelo Decreto Regulamentar n.º 7/2013, de 23 de outubro). A concretização desta prova levantou muita polémica, quer por parte dos docentes contratados, quer pelas instituições de ensino superior, o que levou a uma redefinição do público-alvo desta prova, definindo-se no ponto 1 do aviso n.º 14962-A/2013, de 5 de dezembro, que “os candidatos inscritos para a realização da prova de avaliação de conhecimentos e capacidades com cinco ou mais anos de serviço docente que não a pretendam realizar devem proceder à manifestação dessa intenção”.

1.2. PARTICIPAÇÃO E ARTICULAÇÃO ENTRE ESTRUTURAS E SEUS MEMBROS

Em Portugal, registaram-se ambiguidades e contradições nos processos que sugerem uma maior participação dos diferentes atores na gestão das escolas. Na evolução da administração da educação, foram sendo implementadas estratégias divergentes quanto às medidas e aos beneficiários do processo de «participação» na gestão das escolas, adotando-se, numa primeira fase, “princípios e estruturas de gestão participativa nas escolas, centradas essencialmente nos professores (e em muito menor grau em outros trabalhadores não docentes e alunos), sem que se assistisse, de igual modo, à descentralização da administração e ao reforço da autonomia das escolas, bem como à participação dos pais e outros representantes da sociedade local” e numa fase posterior, aprovando-se “normativos que aparentemente consagram uma maior participação dos pais e de outros elementos da comunidade na gestão das escolas, sem que fosse igualmente reforçado o poder das autarquias e, ao mesmo tempo, ameaçando o poder

profissional dos professores, com medidas restritivas da gestão participativa” (Barroso, 1995: 4).

Na segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, no ponto 1 do artigo 46.º, definiu-se que cabe à administração e gestão do sistema educativo garantir o respeito pelas normas de democraticidade e de participação destinadas à consecução de objetivos pedagógicos e educativos. No ponto 2 definiu-se que do sistema educativo deviam fazer parte estruturas capazes de assegurar a sua interligação com a comunidade “mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico”. No ponto 2 do artigo 48.º consta que em “cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino”.

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, atualmente em vigor, prevê-se a manutenção dos órgãos de administração e gestão mas reforçando a competência do conselho geral “enquanto órgão de representação dos agentes de ensino, dos pais e encarregados de educação e da comunidade local, designadamente de instituições, organizações de carácter económico, social, cultural e científico”. Neste normativo procede-se a um reajustamento do processo eleitoral do diretor, “conferindo-lhe maior legitimidade através do reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função” e consagram-se também “mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia”. O conselho pedagógico passa a ser constituído apenas por docentes. De acordo com o ponto 3 do artigo 43.º, o número de departamentos curriculares “é definido no regulamento interno do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, no âmbito e no exercício da respetiva autonomia pedagógica e curricular”. O mesmo diploma reforça ainda os requisitos de formação, bem como a legitimidade eleitoral do coordenador de departamento, considerando a sua relevância na organização escolar, e em particular na avaliação do desempenho docente. Conforme o estipulado no ponto 5 do artigo 43.º, estabelece-se que o “coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão

pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional”, salvaguardando-se no ponto 6 que, quando não houver docentes que reúnam estes requisitos, ou quando não existam em número suficiente, podem ser designados outros docentes “segundo a seguinte ordem de prioridade: a) Docentes com experiência profissional, de pelo menos um ano, de supervisão pedagógica na formação inicial, na profissionalização ou na formação em exercício ou na profissionalização ou na formação em serviço de docentes; b) Docentes com experiência de pelo menos um mandato de coordenador de departamento curricular ou de outras estruturas de coordenação educativa previstas no regulamento interno, delegado de grupo disciplinar ou representante de grupo de recrutamento; c) Docentes que, não reunindo os requisitos anteriores, sejam considerados competentes para o exercício da função. No ponto 7 define-se que o “coordenador de departamento é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo”.

Segundo Formosinho e Machado (2009), é evidente uma generalização do modo de organização do processo de ensino, atendendo à tríade turma/professor/sala, que conduz à predominância de um trabalho solitário, sem partilha com os pares e sem supervisão, orientação ou apoio sustentado. Os autores Formosinho e Machado (2009) referem que foram colocados desafios à escola enquanto organização, os quais exigem inovações que fazem emergir a necessidade de modelos de trabalho conjunto dos docentes.

Para Góis e Gonçalves (2005: 40), são necessárias “mudanças nos comportamentos e crenças dos atores na melhoria”, sendo fundamental “a existência de melhorias do topo para a base, que são da iniciativa de decisores políticos e por eles propostas ou impostas às escolas, e as melhorias da base para o topo, isto é, as que têm origem nas escolas onde serão desenvolvidas e que podem ser propostas por diversos órgãos ou membros da instituição escolar” (p. 46). Segundo as autoras, as medidas de melhoria enquadram-se em quatro aspetos: o foco da melhoria – “recursos, currículo, organização e gestão, desenvolvimento profissional dos professores –, o modelo – Investigação & Desenvolvimento, Resolução de Problemas, Interação Social –, as estratégias de implementação e os resultados da avaliação” (p. 59).

No âmbito da avaliação interna e autoavaliação, Simões (2013: 22) refere que embora dificilmente se chegue a um nível de autoavaliação “havendo sempre margens de externalização das possíveis responsabilidades, sobretudo perante resultados menos

favoráveis”, os dispositivos de avaliação interna poderão conter alguns focos de autoavaliação, pelo que a “diferença está efetivamente na responsabilização, sempre coletiva, pela produção dos resultados”. A autora considera essencial no processo de avaliação interna a mobilização dos atores e a assunção do seu papel, defendendo que o processo de autoavaliação é o instrumento por excelência de aprendizagem e uma forma exemplar de avaliação e regulação internas. Simões defende que a autoavaliação viabiliza a possibilidade de regulação da escola, através de uma conjugação de esforços focados no processo de melhoria, e não numa “focalização obsessiva” de bons resultados, cuja construção concetual assenta na necessidade de a escola, os docentes e os alunos se emanciparem. Uma vez que falamos sobre a participação e articulação entre estruturas, importa ainda destacar que, segundo Simões (2013: 34), os planos de melhoria “são instrumentos da gestão, da responsabilidade dos órgãos de direção e administração”, sendo importante a reflexão sobre as prioridades e possibilidades para que seja exequível.

Moreira (2010: 22) perspetiva a socialização docente como um processo dialético e interativo conducente a alterações no próprio e no grupo. Segundo a autora, a (inter) ação entre o indivíduo e os outros provoca transformações “operando-se uma construção conjunta e partilhada da profissionalidade docente”.

No que concerne à participação dos pais nos órgãos de gestão da escola, Barroso (2011) constata que se verifica uma reduzida percentagem de representantes dos pais, da qual decorrem constrangimentos formais e informais, nomeadamente o controlo sobre as assembleias exercido pelos professores, a falta de incentivos que facilitem a intervenção dos pais na escola e as reduzidas competências que lhes são atribuídas nos órgãos em que participam. O autor destaca ainda o facto de as escolas não terem aproveitado a possibilidade legal existente de conferir a maioria da representação na assembleia de escola a entidades externas (prevista no Decreto-Lei n.º 115-A/98) ou de confiar a presidência do conselho geral a um representante dos pais (Decreto-Lei n.º 75/2008).

A participação e intervenção dos representantes da autarquia na gestão interna da escola tem um efeito muito reduzido e não é muito valorizada pelos autarcas, circunstância agravada pela sistemática transferência de competências pelo governo central, sem a correspondente transferência de recursos “o que leva a uma atitude de reserva cautelosa por parte destes agentes do poder local” (Barroso, 2011: 34).

2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROCESSO TRANSVERSAL

Partindo da filosofia de uma “escola para todos”, a educação especial surge como uma modalidade transversal de educação escolar, extensível a todos os níveis de ensino, do pré-escolar ao ensino secundário, e pluridisciplinar pois depende do trabalho em equipa: de professores (de todos os níveis de ensino e áreas curriculares e não curriculares), técnicos de saúde, técnicos de reabilitação, assistentes operacionais e encarregados de educação. Através da intervenção precoce, a sua intervenção é alargada à etapa da pré-escolarização com atendimento domiciliário ou em contexto de creche ou jardim-de-infância, e no âmbito da transição para a vida ativa estende-se à etapa de pós-escolarização.

A organização da escola enquanto promotora de respostas educativas para os alunos com necessidades educativas especiais e o seu enquadramento legal sofreram, ao longo dos tempos, alterações contextualizadas pelas transformações da sociedade e pela evolução de políticas e de mentalidades dos legisladores nacionais e internacionais.

2.1. HISTORIAL DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA

O processo de transformação da escola, com a transição da segregação para a inclusão de indivíduos com incapacidade, não foi paralelo nem simultâneo em todos os países. Embora em Portugal existisse (e persista) uma situação socioeconómica, política e educativa diferente da dos outros países, o que se alcançou no estrangeiro, em termos de progressos na inclusão de alunos “especiais” no ensino regular, acabou por ter reflexos no nosso país. A breve incursão pela história da educação especial que apresentamos, embora seja mais focada na realidade portuguesa, aborda alguns acontecimentos ocorridos noutros países que contextualizam e fundamentam a nossa realidade por terem impulsionado as mudanças que por cá foram surgindo lentamente.

A História relata atrocidades praticadas contra as crianças que nasciam com deficiências ou incapacidades, assinaladas por políticas extremas da sua exclusão da sociedade, por exemplo, em Esparta, na antiga Grécia, eram abandonadas nas montanhas e em Roma

eram atiradas aos rios. Durante toda a idade Média, inúmeras pessoas com deficiências físicas ou psíquicas foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções. Apenas séculos mais tarde surge uma “tentativa de recuperação ou remodelagem (física, fisiológica e psíquica) da criança diferente, com o objetivo de a ajustar à sociedade, num processo de socialização concebido para eliminar alguns dos seus atributos negativos, reais ou imaginados” (Correia, 2000: 13).

Ferreira (2007) apresenta Pedro Ponce de Leon como o precursor na educação de indivíduos com alguma incapacidade, ao ensinar com sucesso crianças surdas a ler e a escrever. Segundo a autora (referindo informações recolhidas nos textos de Gerheart e Litton, 1975 e de Heward e Orlansky, 1984) a experiência bem-sucedida deste monge cristão inspirou Jean Bonet a abrir uma escola para crianças com deficiência auditiva em 1760 e uma outra para crianças invisuais em 1784.

No campo da deficiência mental, a mudança surge em 1798, quando Jean Itard, médico e professor francês, investiu seis anos da sua vida na recuperação de Victor, uma criança com cerca de doze anos que foi encontrada nos bosques de Aveyron, com doença mental profunda (Ferreira, 2007). Uma fase inicial de entusiasmo, com a sistematização das necessidades educativas especiais de crianças com este tipo de problemáticas e o desenvolvimento de programas específicos, e a posterior fase de desilusão quando constata que é impossível curar Victor, fazem de Jean Itard o “pai da educação especial” (Correia, 2000: 13). Apesar de nessa altura a ocorrência de uma condição de deficiência ser encarada como uma mensagem do divino, pela redenção através da caridade e da solidariedade ou pela punição como retribuição pelo mal efetuado, Jean Itard quebrou esta fase “mágico-religiosa”, vendo e lidando com Victor como um aluno para o qual poderia haver um tratamento que o recuperasse (Rodrigues, 2001). Para Rodrigues (2001) é a atitude educacional de Itard que influencia, direta ou indiretamente, a fundação das primeiras escolas para pessoas com deficiências.

A intuição pedagógica e as metodologias de Itard foram posteriormente retomadas e desenvolvidas por pedagogos como Édouard Séguin, que funda em 1837 uma escola para crianças atrasadas mentais em Paris e, já no início do século XX, Binet e Maria Montessori que, segundo Ferreira (2007: 18), “lançaram as fundações do que veio a ser o ensino especial”.

Em Portugal, é o pedagogo António Aurélio da Costa Ferreira que impulsiona a especialização de professores com a criação do “Curso Normal”, em 1913. Em 1915, cria o primeiro Instituto Médico-Pedagógico, para observação e encaminhamento de «anormais» vindos da Casa Pia de Lisboa, onde é diretor (Sanches, 2011).

Com o Decreto-Lei n.º 31801/41, de 26 de dezembro, é criado o primeiro curso (anual) de Professores de Ensino de Anormais, da responsabilidade do Ministério da Educação Nacional, que funciona entre 1942 e 1962. No contexto sociopolítico-educativo da altura, a segregação destes alunos era dominante (2.ª grande guerra, fascismo e desinvestimento em educação em Portugal), mas salienta-se que em 1946 alguns destes alunos (ditos “anormais”) frequentavam as escolas do ensino regular, em classes especiais, apesar de completamente desfasados do processo de ensino/aprendizagem dos restantes alunos. Embora seja evidente a tentativa de colocar todas as crianças no mesmo espaço de ensino, verificavam-se diferenças marcantes na intervenção, destacando-se a redução do período letivo e do programa dos alunos “anormais” e as diferenças nos horários dos intervalos, para que estes alunos não prejudicassem os “normais” (Sanches, 2011).

A publicação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 10 de dezembro de 1948, deixou para trás largos anos de segregação, iniciando-se uma fase distinta com maior receptividade da integração. Apesar desta declaração não se dirigir especificamente aos indivíduos com deficiência, indiretamente, permitiu que surgisse maior preocupação com a associação feita entre classe social, insucesso e a frequência de serviços de educação especial. O incómodo provocado pelos resultados dos estudos realizados por investigadores, levou a que, lentamente, começasse a surgir legislação de abertura da escola pública ao aluno com deficiência (Ferreira, 2007).

Em 1952, é criado o curso de Professores para o Ensino de Surdos-mudos (2 anos), com uma formação centrada numa intervenção compensatória do défice da criança, considerado isoladamente e em ambientes segregados (Sanches, 2011).

Já nos anos 60, o Decreto-Lei n.º 45832/64, de 25 de julho, cria o curso de Professores de crianças inadaptadas, e em 1966 é criado o curso de Professores e Educadores de Crianças Deficientes (visuais e auditivas), passando a evidenciar-se alguma preocupação com os contextos e com as origens e desenvolvimento das problemáticas. Neste âmbito, acentua-se a defesa dos direitos de cada um, independentemente da sua situação física ou mental,

começando a delinear-se uma visão mais globalizante da deficiência e uma maior preocupação com a educação do indivíduo, sem atender exclusivamente ao seu défice. A maior abertura das mentalidades vai permitir que, em 1966 no Liceu Passos Manuel, alguns jovens com deficiência se sintam encorajados a frequentar a escola regular (Sanches, 2011).

A Lei n.º 5/73, de 25 de julho decorre do “Projecto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior” apresentado pelo então Ministro da Educação Veiga Simão em 1971. Também conhecida como “Reforma Veiga Simão”, esta lei visava estabelecer um novo quadro geral do sistema educativo que, pela primeira vez, introduziu o conceito de democratização no âmbito de um regime político nacionalista e conservador. Esta reforma é uma referência para as políticas educativas em geral, e para a educação especial, em particular, pois um dos objetivos gerais preconizados por ela visava proporcionar “às crianças deficientes e inadaptadas, bem como às precoces, condições adequadas ao seu desenvolvimento educativo”. (alínea e) do ponto 1, base VI, secção 3.ª educação escolar, subsecção 1.ª ensino básico). Com esta reforma, uma das mudanças introduzidas mais relevantes foi o facto de passar a ser o Ministério da Educação a responsabilizar-se pelo ensino integrado, através das Divisões do Ensino Especial, criadas, na sequência desta reforma, pela primeira vez dentro das Direcções-Gerais do Ensino Básico e Secundário.

É ainda com Veiga Simão como Ministro da Educação Nacional que é feita a primeira alusão legislativa à necessidade da integração, com o Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de fevereiro (“Lei Orgânica da Direcção Geral do Ensino Básico”). Este normativo tem o mérito da criação, na então designada “Direcção Geral”, de uma Divisão de Orientação Educativa e uma Divisão do Ensino Especial, com atuação em instituições públicas e privadas.

As transformações políticas decorrentes da revolta de 25 de abril de 1974 impediram que a reforma de Veiga Simão fosse totalmente aplicada, mas foram dados os primeiros passos para se “iniciar um processo de transformação e modernização da Educação Especial em Portugal” (Mesquita, 2001: 9).

Entretanto, vão chegando a Portugal ecos das reformas implementadas pelos dois países pioneiros na integração de alunos com necessidades educativas especiais na escola

regular e respetiva publicação de normativos legais: os Estados Unidos da América e o Reino Unido, embora com formatos diferentes. Nos Estados Unidos, a educação gratuita e adequada a todas as crianças com necessidades especiais foi legalmente garantida com a publicação da Public Law 94-142, de 1975 (Education for All Handicapped Children Act), posteriormente substituída pela Public Law 105-17 de 1990 (Individuals with Disabilities Act) que permitiu que todas as crianças com deficiência tivessem o direito a uma educação pública adequada para atender às suas necessidades específicas e prepará-las para a educação, emprego e uma vida independente. No Reino Unido, em 1974, foi formada uma comissão com as funções de rever as condições educacionais das crianças e jovens com deficiência física ou psíquica, considerando os aspetos médicos das suas necessidades, as condições para ter um emprego e, simultaneamente, garantir a eficácia dos recursos utilizados para concretizar estes objetivos. Esta comissão procedeu a um estudo cuidadoso, realizado em Inglaterra, Escócia e País de Gales, que posteriormente deu origem ao “Warnock Report”, apresentado ao parlamento em 1978. Este relatório preconizou uma referência mais flexível às necessidades educativas da criança, com maior ênfase na abordagem psicopedagógica do tipo e grau de dificuldades de aprendizagem, ao invés da abordagem médica. Neste sentido, recomenda-se a inclusão destas crianças em escolas regulares, sendo fundamental a participação dos pais, bem como uma maior coordenação entre serviços de saúde, de educação e serviço social, salientando-se ainda a necessidade de formação de profissionais para a constituição de equipas multidisciplinares.

Do que foi anteriormente exposto, denota-se que antes da década de 70 “os alunos com NEE eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino” pois mesmo com a criação das equipas de ensino especial integrado, em 1976, as respostas proporcionadas pelos serviços de apoio especializados não chegavam a um grande número de crianças com necessidades educativas especiais (Correia, 2008b: 14).

Em 1976 o Ministério de Educação cria as “Equipas de Ensino Especial integrado” cujo objetivo é “promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência” (Correia, 2000: 26)

Ainda na década de 70, surge o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio, que prevê normas específicas para a integração de alunos portadores de deficiências no ensino preparatório e secundário, regulares, possibilitando-se simplificações curriculares e condições

especiais de frequência, nomeadamente o regime por disciplina. Apesar do notório esforço de mudança, este normativo correspondia ainda a um modelo médico, onde a elegibilidade dos alunos passíveis de serem integrados se centrava na sua categorização. Os princípios definidos no normativo referido anteriormente foram aplicados ao ensino primário com o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de maio, definindo a integração dos alunos portadores de deficiências físicas ou intelectuais nas escolas regulares, as quais são especificadas, no ano seguinte, no Despacho n.º 59/79, de 8 de agosto. Este despacho regulamenta ainda a integração dos alunos deficientes auditivos e a redução de uma hora semanal para os professores que lecionam turmas em que sejam integrados deficientes visuais (Meireles-Coelho, Izquierdo & Santos, 2007).

Numa tentativa de realçar um ensino centrado na disfunção do aluno mas procurando a sua normalização, através do apoio prestado pelo professor do ensino especial, surge nesta altura a nova designação de “Professores de Ensino Especial” (Sanches, 2011).

Os princípios orientadores da educação especial são definidos na Lei n.º 66/79, de 4 de outubro, com a definição da sua natureza, âmbito e objetivos. No artigo 1.º, define-se educação especial como o conjunto de atividades e serviços educativos destinados a crianças e jovens cujas características necessitam de um atendimento específico, mencionando no artigo 2.º que a educação especial integra atividades diretamente dirigidas aos educandos e serviços de ação indireta dirigidos à família, aos educadores e às comunidades, contemplando deficientes físicos, motores, orgânicos, sensoriais e intelectuais. No artigo 3.º estabelece-se que para além dos objetivos da educação em geral, a educação especial deverá ter em conta “o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais de crianças deficientes”, a “ajuda na aquisição da estabilidade emocional”, o “desenvolvimento das possibilidades de comunicação”, a “redução das limitações e do impacto provocados pela deficiência”, o “apoio na inserção familiar, escolar e social”, o “desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar” e a “preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa por parte dos jovens deficientes, em colaboração com os serviços de formação e reabilitação profissional, com os serviços de colocação e com as oficinas protegidas no âmbito do Ministério dos Assuntos Sociais e do Ministério do Trabalho”. Num primórdio do princípio da integração das crianças deficientes, define-se no artigo 4.º que no que respeita aos educandos, sempre que possível, a educação especial processar-se-á nos

estabelecimentos regulares de educação, procedendo-se para tal ao progressivo reajustamento das suas estruturas e cabendo aos serviços de educação especial proporcionar as condições de apoio que se considerem necessárias.

Ainda relativamente à Lei n.º 66/79, de 4 de outubro consideramos particularmente interessante o definido no artigo 6.º, por pressupor uma divisão da educação especial em 3 âmbitos distintos. Segundo o ponto 1, os “deficientes integrados nas estruturas regulares de educação são apoiados pelos serviços de educação especial enquanto necessitem ao longo da escolaridade, em qualquer nível de ensino; de acordo com o ponto 2, o “apoio a nível do ensino superior processa-se em colaboração com os respetivos serviços, à medida que os serviços de educação especial se forem estruturando e alargando”; no ponto 3 estipula-se que a “orientação escolar de crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem ou com problemas de comportamento é da competência da Divisão de Orientação Educativa, da Direcção-Geral do Ensino Básico, que terá, para o efeito, sempre que necessário, o apoio dos serviços de educação especial.

Outro paralelismo da Lei n.º 66/79, de 4 de outubro com a legislação atual encontra-se definido no artigo 7.º que prevê o encaminhamento dos jovens que não possam ser integrados em estruturas regulares de ensino “para oficinas polivalentes a criar nos centros de educação especial, onde receberão adequada formação pré-profissional, para centros de reabilitação e formação profissional e para trabalho protegido no âmbito do Ministério do Trabalho, se se reconhecer a impossibilidade da sua inserção no mercado de emprego competitivo”. Este artigo remete-nos para a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro. Na dependência do Ministério da Educação e Investigação Científica, é criado o Instituto de Educação Especial, com o objetivo de dirigir e coordenar todos os serviços que se destinam à educação de crianças e jovens deficientes (ponto 3 do artigo 8.º).

O Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro, define no ponto 1 do artigo 1.º que o “ensino básico é universal, obrigatório e gratuito” referindo no ponto 2 do mesmo artigo que abrange os seis primeiros anos de escolaridade. No ponto 2 do artigo 2.º apresenta-se já um esboço de abertura “às crianças que careçam de ensino especial, para o que promoverá uma cuidada despistagem dessas crianças, expandirá o ensino básico especial e o apoio às respectivas escolas”. No entanto, no artigo 6.º é referido que a “matrícula e a frequência até final da escolaridade obrigatória poderão ser dispensadas quando se

verificar incapacidade comprovada” tendo, para tal, de ser apresentado pelos encarregados de educação um pedido de dispensa da frequência escolar, que será encaminhado para centros de medicina pedagógica ou unidades de apoio médico ou centros de saúde, os quais após observação do aluno emitirão um parecer.

Com o Decreto-Lei n.º 170/80, de 29 de maio, é instituído o subsídio de educação especial regulamentado posteriormente pelo Decreto Regulamentar n.º 14/81, de 7 de abril, no qual se define, no ponto 1 do artigo 2.º, que têm “direito ao subsídio as crianças e jovens de idade não superior a 24 anos que possuam comprovada redução permanente de capacidade física, motora, orgânica, sensorial ou intelectual, e que a seguir se designam apenas por deficientes”.

É neste contexto de mudança que surge o conceito “necessidades educativas especiais”. Com esta terminologia surgem também linhas gerais de orientação com maior ênfase nas necessidades educativas como “*continuum*” e mais direcionadas para a definição das ajudas pedagógicas específicas, necessárias para atingir os fins da educação, associando estas ajudas pedagógicas específicas a recursos humanos, materiais e técnicos, provenientes dos fins educativos, com o intuito de alcançar o máximo crescimento pessoal e social de determinados alunos (Jiménez, 1997).

Sim-Sim (1995) apresenta uma sequência das designações dos professores de educação especial que retrata, para cada fase, o processo de integração dos alunos com necessidades educativas especiais vigente. No ponto de vista de Sim-Sim, até aos anos 70 a denominação do professor focava-se no aluno (anos 40/50 – professores de anormais; anos 60 – professores de crianças inadaptadas; anos 70 – professores de deficientes) passando a centrar-se no sistema educativo, sob a forma de educação especial, apenas a partir de meados dos anos 80 (anos 80 – professores de ensino especial; após 1985 – professores de educação especial).

Em 1986, com a publicação da Lei de bases do sistema educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), a conceção de educação integrada passa a preocupar-se em assegurar condições adequadas ao desenvolvimento e pleno aproveitamento das capacidades das crianças com necessidades educativas específicas (Correia, 2008b). No artigo 17.º são definidos o âmbito e objetivos da educação especial e no artigo 18.º a organização da educação especial, prevendo-se uma organização preferencial “segundo modelos diversificados de

integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados” (ponto 1), salvaguardando a possibilidade de a educação especial se processar “em instituições específicas quando comprovadamente o exigam o tipo e grau de deficiência do educando” (ponto 2).

No Decreto-Lei n.º 243/87, de 15 de junho, o Estado estabelece medidas a fim de facilitar o cumprimento da escolaridade obrigatória por parte dos alunos deficientes, definindo a promoção de uma cuidada despistagem dessas crianças, a expansão do ensino especial e do apoio às respetivas escolas e o reforço da formação dos docentes e pessoal técnico. Com este normativo são garantidas também as “instalações escolares adequadas, bem como os meios técnicos e equipamentos de apoio para os alunos portadores de deficiências ou incapacidades” (alínea b) do ponto 1 do artigo 7.º), o transporte e o apoio escolar complementar quando os alunos ficarem temporariamente impossibilitados de se deslocarem à escola.

As Equipas de Educação Especial são criadas com o Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de agosto, as quais foram definidas como “serviços de educação especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior”. O objetivo genérico destas equipas é “contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento direto, em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos” (Correia, 2000: 27).

Sanches (2011: 122) refere que as equipas de educação especial, formadas por professores de educação especial, agem em momentos e espaços paralelos à educação regular, que segundo o discurso dos próprios professores, faz com que não se sintam como parceiros no processo de ensino/aprendizagem da turma, mas apenas como os que estão “cá para nos obrigar a passar o menino”.

No Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de fevereiro, é criado o quadro geral de professores do ensino primário, que se aplica aos professores do ensino primário e aos educadores de infância, visando a estabilidade do corpo docente na educação pré-escolar e no ensino primário. No ponto 6 do artigo 4.º são definidas como escolas de intervenção prioritária “as que por se situarem em zonas de diferenciados estratos sociais ou diversificadas

etnias, ou assim definidas em função de programas específicos, determinam a aplicação de medidas igualmente específicas”. Nos termos dos pontos 8 e 9 do mesmo artigo é regulamentada a colocação de professores para apoio a alunos portadores de deficiência ou com dificuldades de aprendizagem.

A Lei n.º 9/89, de 2 de maio, Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, regulamenta e salvaguarda os direitos da pessoa com deficiência, consagrados na Constituição da República Portuguesa. De entre os vários procedimentos e normas constantes neste diploma, destacamos o artigo 9.º onde se refere que a educação especial decorre em todos os níveis de ensino público, particular e cooperativo, visando o desenvolvimento integral da pessoa com necessidades educativas específicas e a sua adequada integração na vida ativa, em articulação com os educandos, suas famílias, educadores, instituições educativas e comunidades. Salientamos ainda no artigo 19.º a política de educação, onde se garante a integração de pessoas com necessidades educativas especiais em condições pedagógicas, humanas e técnicas adequadas, nos estabelecimentos de ensino ou em instituições especializadas.

Também em 1989 o Secretariado Nacional de Reabilitação publicou a versão portuguesa da Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens, traduzida da “International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps”, publicada em 1980 pela World Health Organization. Nesta classificação destaca-se o problema na “relação entre o indivíduo e o meio, mas as medidas incidem principalmente no primeiro, cabendo à reabilitação compensar as incapacidades com vista a reduzir ou anular as desvantagens no desempenho” (Capucha, 2010: 36).

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, o Ministério da Educação expõe a sua preocupação face ao “baixo índice de escolarização das crianças com necessidades educativas específicas, devidas a deficiências físicas e mentais, a quem importa garantir as condições educativas adequadas às suas características e o seu pleno acesso à educação, em todo o período compreendido pela escolaridade obrigatória”, do que decorre a deliberação da escolaridade obrigatória para todas as crianças em idade escolar, nos termos do disposto no artigo 6.º da Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (ponto 1 do artigo 2.º), bem como para os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, “não podendo ser isentos da sua frequência” (ponto 2 do artigo 2.º).

A “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”, realizou-se de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia e decorre da constatação de que passados mais de 40 anos sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde as nações do mundo afirmaram que “toda pessoa tem direito à educação”, persistiam as seguintes realidades: “mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário”; “mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento”; “mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais”; e “mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais”. Esta declaração proclama os objetivos para se alcançar a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, a nível mundial e, de entre os 10 objetivos definidos, destacamos o constante no ponto 5 do artigo 3.º que determina que as “necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial”, salvaguardando que para tal é necessário “tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”.

Com o Despacho n.º 5/SERE/91, de 3 de abril, da Secretaria de Estado da Reforma Educativa, definem-se as atividades que compõem a atividade docente e não docente, a desenvolver pelos docentes colocados em equipas de educação especial. Assim, considerando a especificidade do seu trabalho, determina-se que a componente letiva integra atividades de apoio pedagógico, as quais pressupõem o desenvolvimento e acompanhamento de um plano educativo individual (PEI) “que integre um conjunto de medidas de carácter pedagógico, social e familiar visando o sucesso educativo e a integração social da criança” (ponto 2). Determina-se ainda que o apoio pedagógico se pode prestar como apoio direto ou indireto, sendo que o primeiro consiste em ações conjugadas de todos os agentes e recursos educativos que respondam diretamente às necessidades educativas dos alunos e implica uma estreita articulação entre os programas desenvolvidos pelos professores do regular e de apoio, e o apoio pedagógico indireto visa a apresentação de sugestões de trabalho e de gestão de recursos da escola ao professor do ensino regular, proporcionando-lhe “um melhor conhecimento da real situação do aluno”

(ponto 2.4) e ainda “o apoio à família sempre que o plano educativo individual o determine” (ponto 2.5). Da componente não letiva assume-se como de maior relevância a participação em reuniões no estabelecimento de educação ou ensino que os alunos frequentam; a participação em reuniões das equipas de educação especial a que o docente pertence e a elaboração e preparação de materiais específicos destinados às atividades dos alunos, além das outras ações constantes do artigo 82.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ponto 3).

Com o Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio, são criados os serviços de psicologia e orientação nos estabelecimentos de educação e ensino públicos, cujas competências estão definidas no artigo 6.º, destacando-se a alínea d), e) e f) do ponto 3 que referem, respetivamente, a elaboração dos “planos educativos individuais, ouvidos os restantes intervenientes no processo educativo, e acompanhar as situações de colocação dos alunos em regime educativo especial”; a articulação de “modalidades de complemento pedagógico, de compensação educativo e de educação especial, tendo em vista tanto a individualização do ensino e a organização de grupos de alunos como a adequação de currículos e programas”; e a proposta, “de acordo com os pais e em colaboração com os serviços competentes, o encaminhamento de alunos com necessidades educativas especiais para modalidades adequadas de resposta educativa”.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, que cria e regulamenta o regime educativo especial para os alunos com necessidades educativas especiais, é operacionalizada a perspetiva de educação especial, centrada no aluno. As medidas consignadas neste normativo basearam-se nos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo e, conjuntamente com o Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de outubro, asseguraram a integração, na escola regular, dos alunos com necessidades educativas especiais, seguindo os princípios da adequação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais; da participação dos pais no desenvolvimento de todo o processo educativo; da responsabilização da escola regular pela orientação global da intervenção junto destes alunos; da planificação educativa individualizada e flexível; e da abertura da escola ao meio (Direcção-Geral de Educação e Cultura, 2005/06).

Na opinião de Correia (2008b), o Decreto-Lei supracitado veio colmatar uma lacuna legislativa há muito sentida, introduzindo novos princípios e conceitos resultantes das práticas educativas e do desenvolvimento de experiências de integração. No entanto,

Sanches (2011) refere que este normativo chegou tarde, na medida em que os resultados de grandes investigações (algumas da responsabilidade da UNESCO) apontavam já para um movimento de escola inclusiva, que se traduziu em manifestações e compromissos internacionais como o Fórum Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências (1993), a Declaração de Salamanca (1994), entre outros.

Posteriormente, no Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de outubro, são regulamentadas as condições e os procedimentos necessários à aplicação das medidas destinadas a alunos com necessidades educativas especiais, consagradas no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto.

A Declaração de Salamanca (1994) realizou-se na cidade de Salamanca, entre 7 e 10 de junho de 1994. Foi “assinada por representantes de 92 países, incluindo Portugal, e 25 organizações internacionais que acordaram nos princípios fundamentais da escola e da educação inclusivas. Situa os direitos das crianças e dos jovens com Necessidades educativas especiais (NEE) no contexto mais lato dos direitos da criança e do homem, fazendo referência à Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), à Convenção relativa aos Direitos da Criança (1989), à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e às Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993)” (Sanches & Teodoro, 2006: 64).

No seguimento da proclamação do ano 1996 como Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida, o Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril, determina a criação de turmas com currículos alternativos aos do ensino básico regular ou recorrente. Embora tenha sido criado um conselho de acompanhamento com competências de supervisão, orientação e partilha de informações, esta medida veio a revelar-se desastrosa em termos de socialização dos alunos, pois estes consideravam-se os “anormais” da escola e a maior parte não queria integrar estas classes (para alunos com insucesso repetido, para os quais era definido um currículo diferente). Assim, embora os professores, voluntários para este serviço, gostassem do que faziam, o programa acabou por ser extinto (Sanches, 2011: 50).

O Decreto n.º 95/97, de 23 de abril, que regulamenta a formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, definiu o

aumento da oferta de formação de professores de apoio educativo nas universidades públicas e privadas e nos institutos politécnicos.

No Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, o Governo – Gabinetes dos Secretários de Estado da Administração Educativa e da Educação e Inovação –, reconhece a importância dos professores com formação especializada e articula-se com outros projetos em curso “nomeadamente a reorganização da rede escolar, a reestruturação da gestão pedagógica e administrativa das escolas, a descentralização e a contratualização das autonomias e a criação de condições de maior estabilidade do corpo docente” (preâmbulo). Este normativo “estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo” (ponto 1). Conforme definido no ponto 2, os serviços de apoio educativo visam “contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens; promover nas escolas condições que favoreçam a integração socioeducativa de crianças e jovens com necessidades educativas especiais; colaborar na promoção da qualidade educativa, nomeadamente nos domínios da orientação educativa, da interculturalidade, da saúde escolar e da melhoria do ambiente educativo; articular respostas e recursos às necessidades educativas, recorrendo a outras estruturas e serviços existentes na comunidade” (Direcção-Geral de Educação e Cultura, 2005/06). É revogado o Despacho conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de agosto.

O Despacho n.º 7520/98, de 6 de maio, determina a definição das “condições para a criação e funcionamento de unidades de apoio a educação de crianças e jovens surdos nos estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário, bem como a organização da resposta educativa nestas unidades para crianças e jovens surdos”. Conforme consagrado no seu preâmbulo, estas medidas “enquadram-se nos apoios educativos previstos no despacho conjunto numero 105/97 de 1 de julho, e vão ao encontro dos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo e, em particular, dos seus artigos 17º e 18º, inserindo-se numa linha de intervenção que visa garantir a todas as pessoas – crianças, jovens e adultos – a possibilidade de beneficiarem de oportunidades educativas orientadas para responder as suas necessidades educativas”.

No Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de março, são definidos os perfis de competências dos titulares de cursos de formação especializada, nos termos do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril. Relativamente à área de formação especializada de educação

especial, definido no ponto 1 do anexo A, é apontado como objetivo “qualificar para o exercício das funções de apoio, de acompanhamento e de integração socioeducativa de indivíduos com necessidades educativas especiais”. Neste normativo são definidas as competências dos docentes da área de formação especializada de educação especial, com maior enfoque nas competências de análise crítica, intervenção, formação, supervisão e avaliação e consultoria.

No Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, define-se no ponto 1 do artigo 38.º que os serviços especializados de apoio educativo se destinam “a promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, devendo conjugar a sua atividade com as estruturas de orientação educativa”. Neste normativo os serviços de apoio educativo passaram a designar-se núcleo de apoio educativo (alínea b) do ponto 2 do artigo 38.º), sendo um dos constituintes dos serviços especializados de apoio educativo, juntamente com os serviços de psicologia e orientação, definidos na alínea a) e “outros serviços organizados pela escola, nomeadamente no âmbito da ação social escolar, da organização de salas de estudo e de atividades de complemento curricular” definidos na alínea c).

No ponto 1 do artigo 11.º, do Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, é previsto o estabelecimento de coordenações de outras atividades, designadamente dos serviços especializados de apoio educativo, com o intuito de assegurar a sua articulação e a eficácia da representação legalmente prevista no conselho pedagógico.

No Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, é definido que aos “alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente é oferecida a modalidade de educação especial” (ponto 1 do artigo 10.º), definindo-se no ponto 2 que se consideram “alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflitam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiência de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde”.

Com a Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto, definem-se as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência.

Em 2006 foram definidos pela primeira vez os lugares de quadro da educação especial, no Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, que regulamenta a aplicação do regime jurídico de recrutamento, seleção e mobilidade do pessoal docente. Como uma medida estruturante, com vantagens no reforço da qualidade dos serviços de educação prestados, este normativo “veio possibilitar a seleção e recrutamento de docentes de educação especial” (DGIDC, 2008: 18).

No entanto, os grupos de recrutamento de educação especial (grupos 910, 920 e 930) apenas foram criados e determinados com o Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, sendo também definidas com este normativo as habilitações específicas necessárias para o seu recrutamento.

Com o Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de maio, é estabelecido o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular, e é definida uma estruturação dos grupos de recrutamento em departamentos, na qual o grupo de educação especial se enquadra no departamento de expressões. Neste normativo é referido, no ponto 4 do seu artigo 4.º, que a “estruturação em departamentos dos grupos de recrutamento (...) tem efeitos apenas para o concurso a que se refere o presente decreto-lei, não prejudicando a actual organização dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas”.

No dia 17 de Setembro de 2007, no quadro da presidência portuguesa da União Europeia, o Ministério da Educação de Portugal organizou, em cooperação com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação a audição parlamentar Young Voices: Meeting Diversity in Education. Das propostas acordadas pelos jovens com necessidades educativas especiais (NEE) de 29 países (Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Dinamarca, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Roménia, Suécia e Suíça.), que frequentam o ensino secundário, profissional e superior resultou a “Declaração de Lisboa – Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva”, que abrange o que os jovens apresentaram em Lisboa, em sessão plenária na Assembleia da República, no que respeita aos seus direitos, necessidades, desafios e recomendações para se conseguir uma educação inclusiva de sucesso.

Avançando um pouco na cronologia da legislação apresentada, no ano de 2008 surge o “sucessor” do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, anterior diploma aplicado aos alunos com necessidades educativas especiais: o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Com este normativo dá-se uma grande reorganização da educação especial, definindo-se os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Com este normativo, além da clarificação das fases do processo de referenciação de alunos com necessidades educativas especiais e dos intervenientes, das medidas educativas, e outros aspetos, foram clarificados como destinatários da educação especial:

(...) os alunos cujas dificuldades educativas derivam da descoincidência entre o capital social e cultural da família de origem e aquele que é requerido pela escola, por um lado, e as crianças cujas dificuldades resultam de alterações em estruturas e funções do corpo com carácter permanente, que geram desvantagens face ao contexto e ao que este oferece e exige a cada um, por outro lado (DGIDC, 2008: 7).

Segundo o definido no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, o coordenador de educação especial tem o papel de supervisionar os procedimentos desenvolvidos no âmbito dos processos de sinalização, referenciação, encaminhamento e intervenção com alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. A sua tarefa acaba por ter uma exigência mais alargada na medida em que as competências dos docentes de educação especial têm um vasto âmbito de abrangência, intervindo junto do órgão de gestão e coordenação pedagógica; do conselho de turma, diretor de turma ou docente titular de turma/grupo; dos pais/encarregados de educação; e com a comunidade envolvente.

A atuação dos docentes de educação especial tem características muito peculiares, exigindo uma constante articulação com as diversas estruturas da organização escolar e, conforme o disposto no artigo 30.º, com instituições particulares de solidariedade social,

centros de recursos especializados, ou outras. Esta articulação visa, por exemplo, a referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente; a execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias; o desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos; o desenvolvimento de ações de apoio à família; a transição para a vida pós-escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego; preparação para integração em centros de atividades ocupacionais; outras ações que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial, designadamente as atividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da visão e intérpretes de LGP que são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada (n.º 1 do artigo 29.º).

Neste normativo (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro), o departamento de educação especial, é referido quatro vezes, três nas alíneas a), b) e e), do ponto 1, do artigo 6.º, e uma quarta vez no ponto 4, do artigo 21.º. Nessas referências, o citado departamento é incumbido de, juntamente com o serviço de psicologia, realizar um relatório técnico-pedagógico, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia; determinar quais os apoios especializados, as adequações do processo de ensino e de aprendizagem e/ou as tecnologias de apoio que o aluno necessita; encaminhar os alunos sem necessidades educativas especiais, novamente em conjunto com os serviços de psicologia, para os apoios que melhor se adequem à sua situação específica; e, por último, orientar e assegurar o desenvolvimento dos currículos específicos individuais.

Na opinião de Correia (2008a: 72-73) este diploma contém inúmeras incongruências, considerando uma das maiores “a atribuição da coordenação do programa educativo individual ao educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma”. Prevista no ponto 1 do artigo 11.º, na opinião do autor esta disposição é uma “falácia”, uma vez que a investigação “nos dá conta do cepticismo e, por vezes, da hostilidade dos educadores e professores quanto às suas responsabilidades no que respeita ao atendimento

a alunos com NEE nas suas salas de aula” e por vezes também de alguma “falta de preparação”.

O processo de elegibilidade e fundamentação das necessidades educativas especiais, que requerem a intervenção da educação especial, é feito por referência à CIF-CJ (Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – Crianças e Jovens), sendo apresentados vários pontos para ser este o quadro de referência mais apropriado e relevante, salientando-se, por exemplo, o facto de a CIF assumir a incapacidade como uma interação dinâmica da pessoa com os fatores contextuais que a envolvem (DGIDC, 2008).

Apresentando como obstáculo o problema da rotulagem, a CIF constitui uma classificação universal do funcionamento humano, considerando que este “depende de estruturas e funções do corpo que determinam capacidades e não apenas incapacidades. Em vez de uma tipologia das deficiências fornece um quadro de referência para abordar e compreender o potencial e as limitações de cada pessoa, considerada na sua complexidade. Não classifica os indivíduos de modo essencialista, mas sim em função dos contextos em que operam as capacidades e incapacidades, permitindo ou não a participação” (Capucha, 2010: 40).

Neste contexto, criou-se um grupo de recrutamento dos docentes da educação especial, colocados na escola. As respostas diferenciadas definidas neste diploma preveem, para além de outras medidas, o desenvolvimento de respostas diferenciadas, com a criação de escolas de referência nas áreas da cegueira e baixa visão e da surdez, bem como a criação de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com perturbação do espectro do autismo ou alunos com multideficiência. A concretização destes projetos depende da parceria e articulação entre diversas entidades, nomeadamente escola e serviços educativos, autarquias, segurança social, famílias, e traduz-se num esforço adicional, quer financeiro, quer ao nível de recursos humanos e materiais (DGIDC, 2008).

Entretanto o Despacho n.º 7465/2008, de 13 de março, regulamenta que o grupo de educação especial volta a estar integrado no departamento de expressões, no que se refere ao sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente.

Nesta fase de mudança, deu-se o processo de encaminhamento dos alunos das escolas especiais para escolas regulares, e a conseqüente transformação das escolas especiais em

Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), organizados em rede de modo a serem contratualizados os técnicos e rentabilizados os equipamentos desses centros, no apoio aos alunos cuja educação e capacitação requerem a intervenção desses serviços. Foi criada uma rede de escolas equipadas com Centros de Recursos TIC especializados (CRTIC), com o intuito de avaliar alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente para fins de adequação das tecnologias de apoio às suas necessidades específicas. É de referir ainda, a definição de um conjunto de escolas de referência para a Intervenção Precoce, que funcionam em parceria com os serviços de saúde e de segurança social (DGIDC, 2008).

Segundo o Manual de Apoio à Prática (DGIDC, 2008) todo este conjunto de alterações, se focalizavam no objetivo de alcançar uma escola para todos; mais prolongada; com mais saberes, não só disciplinares e não disciplinares, mas também nas atitudes, competências, valores, requisitos relacionais e críticos necessários à participação social e laboral; e não discriminatória.

Pelo Despacho Interno n.º 4/2008, de 6 de junho, o diretor regional de educação determinou a constituição e competências da Equipa Multidisciplinar para a Inclusão e o Sucesso Educativo (EMISE), cujo objetivo se centra na promoção de uma verdadeira inclusão social, conciliando as diferenças e promovendo o sucesso educativo.

Em relação à avaliação do desempenho docente (de acordo com o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro), o coordenador do grupo de educação especial poderá ver acrescida às suas competências, com a designação pelo coordenador do departamento de expressões (quando não é o próprio), a função de avaliador interno.

No Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho surge o enquadramento legal para a criação do departamento de educação especial quando, no ponto 3 do artigo 43.º, define que “O número de departamentos curriculares é definido no regulamento interno do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, no âmbito e no exercício da respetiva autonomia pedagógica e curricular”. No normativo anterior, Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, também era possível a criação do referido departamento embora com uma condicionante prevista também no ponto 3 do artigo 43.º, que definia que o “número de departamentos curriculares de cada agrupamento não pode exceder quatro nos 2.º e 3.º ciclos do ensino

básico e no ensino secundário, podendo atingir seis caso os agrupamentos integrem também a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico”.

Com a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, o processo de encaminhamento de alunos sofreu nova alteração, desta vez, parece-nos, com um sentido ambíguo. Justificando as novas orientações com o aumento da escolaridade obrigatória para 12 anos (com a publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, cujo regime jurídico foi desenvolvido pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto), este normativo define que é da responsabilidade dos agrupamentos de escolas e escolas do ensino secundário não agrupadas “desenvolver currículos individuais que privilegiem a componente funcional”, bem como “assegurar o processo de transição destes alunos para a vida pós-escolar, mediante a implementação do Plano Individual de Transição (PIT) que, de acordo com o disposto no artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, se deve iniciar três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória”. A referida portaria define uma matriz curricular constituída por seis componentes com uma carga horária semanal de 25 horas letivas, sendo “da competência do Ministério da Educação e Ciência a afetação de docentes de educação especial ao planeamento, desenvolvimento e avaliação das componentes do currículo de Comunicação e de Matemática”, cuja carga horária semanal é de 5 horas, cabendo “aos restantes parceiros assegurar o planeamento, o desenvolvimento e a avaliação das componentes curriculares referentes ao Desenvolvimento Pessoal, Social e Laboral, ao Desporto e Saúde e à Organização do Mundo Laboral e Cidadania”, com uma carga horária semanal de 20 horas, enquadrando-se no conceito de educação combinada a que se refere a alínea c) do artigo 2.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro “a ação coordenada das escolas e das instituições de educação especial pretende reunir sinergias de diferentes instituições educativas”. Com este normativo, o MEC determina que cerca de 80% do horário letivo destes alunos seja passado fora da turma ou até da escola.

Esta portaria tem suscitado um vasto debate, com opiniões muito distintas e controversas. Rodrigues (2012) refere que foi tardio o equacionar das consequências do alargamento da escolaridade obrigatória para os alunos com necessidades educativas especiais pelos decisores políticos. Na opinião do autor, “pareceria estranho que os últimos três anos fossem passados fora da escola regular” quando o aluno cumpriu nove anos na escola regular. Constatando que o definido pela citada portaria prevê, no caso dos alunos

abrangidos pelo artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, o deslocamento do eixo educativo da escola regular para os Centros de Recursos para a Inclusão, David Rodrigues, presidente da Associação Nacional de Docentes de Educação Especial – Pró-Inclusão, apresenta três questões: por que motivo deixou a escola regular de estar capacitada para continuar a assegurar a educação de jovens com necessidades educativas especiais após 9 anos de inclusão; será a aprendizagem de áreas como “Desenvolvimento Pessoal, Social e Laboral”, “Desporto e Saúde” ou “Cidadania” mais eficaz “com colegas com condições de deficiência, num meio segregado e mais restritivo que a escola regular?”; e por último, a carga horária tão reduzida das componentes deixadas à escola, “Português” e “Matemática”, passa a mensagem de que “afinal as áreas estruturantes da última reforma curricular só são importantes para os alunos sem necessidades educativas especiais”

2.2. O DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO AGENTE COLABORATIVO

Apesar de professores e investigadores concordarem, de forma geral, com o trabalho colaborativo, “quer no que se refere à sua promoção nas práticas de trabalho propostas aos alunos, quer no que diz respeito à colaboração e trabalho conjunto entre docentes”, são poucas as práticas que se constituam como autêntico trabalho colaborativo (Roldão, 2007: 25).

Como fundamentos do trabalho colaborativo, Roldão (2007) apresenta a sua valia relacional e ética. Considerando a valorização do trabalho colaborativo numa dimensão mais relacional e moral, considerando-o uma forma mais solidária e menos competitiva de trabalhar, julgada como positiva no plano do bom relacionamento e da disponibilidade para o outro, importa também recordar em que aspetos a aprendizagem cooperativa se traduz numa mais-valia. Roldão refere que o trabalho colaborativo não se cinge à realização de uma tarefa coletiva por um grupo de pessoas. De acordo com a autora, estrutura-se “essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento

trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p. 27).

A colaboração entre professores, pais e outros profissionais assume um papel decisivo no desenvolvimento de uma “educação inclusiva bem-sucedida” onde a qualificação dos professores, quer de ensino regular quer de apoio educativo constitui uma questão central (Morgado, 2003: 82). De acordo com a legislação em vigor na altura (2003), o autor refere que o “facto de muitos professores de apoio educativo não possuírem formação especializada” coloca entraves à sua colaboração eficiente com os colegas do ensino regular, pois a fragilidade das suas competências profissionais provocará insegurança e uma atitude de reserva e baixa expectativa. O autor refere que se torna evidente a necessidade de refletir sobre as competências profissionais requeridas ao professor de apoio, considerando que o seu trabalho se desenvolve com alunos, professores, pais/encarregados de educação e órgãos de gestão das escolas, compreendendo áreas como: o planeamento e gestão curricular; a organização de programas de intervenção; a avaliação e orientação; a supervisão, comunicação e coordenação; e o ensino direto com os alunos (p. 83).

Na legislação em vigor são definidas as competências do docente de educação especial, nomeadamente com a Portaria n.º 212/2009, de 23 de fevereiro, que define como habilitação profissional para os grupos de recrutamento da educação especial, 910, 920 e 930, a titularidade de uma qualificação profissional para a docência, acrescida de um curso na área da Educação Especial.

No Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, define-se que o grupo de educação especial é constituído por docentes de educação especial cujos apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio, não se tratando apenas de medidas para os alunos, mas também de medidas para mudança no contexto escolar.

Analisando o papel do assessor no desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes, isto é, “organizações que aprendem, que facilitam a aprendizagem dos seus membros e que continuamente se transformam”, destaca-se a importância da “construção dos processos de decisão participados pelo coletivo escolar para essa transformação” (Leite, 2002: 95). Implicitamente a autora defende a ideia de que para se construírem

mudanças na escola os seus membros aprendem individualmente e coletivamente, o que se traduz numa escola, enquanto organização, que se vai transformando.

Num modelo de educação inclusiva, professores e alunos são encorajados a criarem ambientes de colaboração e cooperação, baseados na confiança e respeito mútuos, os quais proporcionam o desenvolvimento de estratégias como o ensino e a aprendizagem em cooperação que fortalecem as áreas fortes dos alunos e permitem a formulação de respostas adequadas às suas necessidades (Serra, 2008). Na escola, os serviços e apoios de educação especial consubstanciam-se na figura do docente de educação especial que, na opinião da autora, hoje em dia, deve prestar um apoio mais indireto (de consultoria a professores e pais, de cooperação no ensino...) do que direto, quando se trata de responder eficazmente às necessidades dos alunos com NEE.

Enquanto membro da equipa interdisciplinar, o docente de educação especial deve: “modificar (adequar) o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE; propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na aula e fora dela; alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu; e estar ao corrente de outros aspectos do ensino individualizado que possam responder às necessidades do aluno”. No trabalho com professores, alunos e outros profissionais, o docente de educação especial deve: “colaborar com o professor de turma (ensino em cooperação); efectuar trabalho de consultoria (a professores, pais, outros profissionais de educação); efectuar planificações em conjunto com os professores da turma; trabalhar directamente com o aluno com NEE (na sala de aula ou sala de apoio a tempo parcial, se determinado no PEI do aluno)” (Serra, 2008: 13).

Sanches (2011: 97) refere que são muitas as solicitações feitas aos professores de apoio educativo, obrigando a trabalho com a gestão da escola, com os professores, com os pais, com técnicos da educação, da saúde e da segurança social e com o próprio aluno, pelo que se exige dele: disponibilidade; abertura para a análise das situações; abertura para a experimentação e a aprendizagem através da ação; atração por desafios; determinação para a colaboração na resolução de problemas difíceis; relações humanas saudáveis; expectativas positivas face à mudança e às competências dos alunos; confiança no trabalho dos professores; observação atenta e valorização dos pormenores; “ouvir” os outros; resposta a imprevistos; cooperação e responsabilização; trabalho de equipa; interação e comunicação adequadas às situações; flexibilidade de horários; visão global

e otimista; empenhamento na profissão e o seu desenvolvimento pessoal e profissional; e valorização do trabalho, como forma de aceder ao sucesso sustentado.

O trabalho em colaboração é fundamentado na pressuposição que se aprende melhor através da interação com os colegas e da relação das novas ideias com o conhecimento comum existente (Bolívar, 2012).

PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Seguidamente procederemos à fundamentação do nosso estudo, indicando o enunciado do problema, a pergunta de partida, qual o objetivo do estudo e a sua justificação, a abordagem metodológica, o instrumento de recolha de dados, a definição da população e amostra do estudo e o tratamento dos dados.

1.1. ENUNCIADO DO PROBLEMA

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, prevê a existência do departamento de educação especial, fazendo várias referências ao mesmo, conforme referido anteriormente. No entanto, mantém-se alguma controvérsia sobre a pertinência da existência ou não do departamento de educação especial, havendo agrupamentos onde o mesmo já foi implementado e outros onde se mantém a anterior organização escolar, com o grupo de educação especial integrado no departamento de expressões.

A problemática que pretendemos investigar com o nosso estudo é aferir se na perspetiva de diretores, coordenadores de departamento, coordenadores de grupo de educação especial e docentes de educação especial, a existência ou não do departamento de educação especial provocou alterações na sua perceção sobre o funcionamento, organização e gestão da educação especial.

1.2. PERGUNTA DE PARTIDA

A pergunta de partida para o nosso estudo foi:

“A existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões ou do departamento de educação especial influencia o funcionamento organizacional da educação especial, na perspetiva dos intervenientes?”

1.3. OBJETIVO DO ESTUDO

O objetivo do nosso estudo é o seguinte:

Analisar a percepção dos intervenientes na educação especial (docentes com cargos de direção, docentes coordenadores de grupo e de departamento e docentes da educação especial) sobre potencialidades e constrangimentos da existência de um grupo de educação especial dentro do departamento de expressões ou de um departamento de educação especial.

1.4. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Optámos por recorrer a um método de investigação quantitativo porque pretendíamos atingir um número alargado de opiniões entre os vários atores do sistema educativo e identificar regularidades nessas opiniões.

O método quantitativo permitiu-nos realizar a correlação de algumas variáveis de forma a verificar o tipo de relação entre elas. Inquirimos intervenientes que pertencem a agrupamentos onde não existe o departamento de educação especial e intervenientes onde existe esse departamento, aferindo se existem diferenças significativas entre ambas as formas de organização escolar na educação especial.

1.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

A técnica de recolha de dados que escolhemos foi o inquérito por questionário, de perguntas fechadas, de forma a delimitar a abordagem das respostas.

A análise e interpretação dos resultados permitiram-nos chegar a determinadas conclusões, fundamentadas pela quantificação das respostas dadas a cada questão e pela análise da sua correlação.

1.5.1. Inquérito por questionário

Segundo Pardal e Lopes (2011) o inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados preenchido pelo informante, através da escrita, garantindo a confidencialidade, o que se torna essencial quando se pretende a autenticidade dos dados. Este instrumento pode ser preenchido pelo informante onde e quando entender. Fortin (2009) salienta o facto de este poder ser preenchido sem assistência e de ajudar a organizar, normalizar e controlar dados, ou seja, não há o perigo de enviesamentos, o inquirido está limitado às questões estruturadas.

Optámos pela utilização de questionários devido à necessidade de recolher opiniões de docentes com diferentes funções, o que levaria à necessidade de mais tempo para realização de entrevistas. Por outro lado, pareceu-nos mais adequado na medida em que se pretende, também, comparar as respostas dos inquiridos, entre agrupamentos onde existe o departamento de educação especial e onde não existe.

Foi aplicado um pré-teste a 3 docentes de agrupamentos do concelho de Ourém. Inicialmente as hipóteses de resposta tinham sido definidas de acordo com a escala de Likert (1 – discordo totalmente; 2 – discordo; 3 – não discordo nem concordo; 4 – concordo; 5 – concordo totalmente), as quais foram avaliadas como de difícil resposta devido ao leque de possibilidades. Receando o enviesamento dos resultados pela dispersão das respostas pelas 5 opções, optámos por alterar o questionário para respostas dicotómicas (sim e não) com o intuito de melhor verificar o grau de concordância/ aplicabilidade/ importância ou frequência de um determinado facto (Pardal e Lopes, 2011).

O inquérito por questionário, que consta do anexo I, foi aplicado a diretores de agrupamento, coordenadores de departamento de educação especial ou, quando este não existia no agrupamento, coordenadores do departamento de expressões, coordenadores do grupo de educação especial (num dos agrupamentos coordenador do grupo de educação especial inserido no departamento de línguas) e docentes de educação especial. O inquérito divide-se em dois grupos: “Funcionamento do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões (GEE) / departamento de educação especial (DEE)” e “A existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões ou do departamento de educação especial”. No primeiro grupo procuramos

informação sobre a realidade existente no agrupamento do respondente; no segundo pretendemos verificar a opinião do respondente, independentemente da realidade existente no seu agrupamento.

Incluímos a diversidade dos inquiridos em apenas dois grupos: o grupo pertencente a escolas com o departamento de educação especial e o grupo pertencente a escolas sem departamento de educação especial. Uma análise mais detalhada, assente nas funções desempenhadas, foi apenas feita nos casos em que os dois grupos divergiram nas suas opiniões.

Os inquéritos aplicados foram elaborados com base na bibliografia consultada e através da análise de *blogs*, debates e fóruns sobre a temática em estudo. As afirmações foram formuladas num contexto de potencialidade ou constrangimento face à organização em grupo de educação especial incluído no departamento de expressões (GEE) ou departamento de educação especial (DEE).

Quanto ao tratamento dos dados procedemos à análise estatística, fazendo a quantificação de cada resposta, atendendo aos grupos em estudo (GEE/DEE) e à função exercida pelo docente, com o seu registo em folhas de EXCEL.

A organização da apresentação e análise dos resultados será dividida em 2 pontos, baseando-se nos objetivos definidos e nas dimensões abordadas nas questões do primeiro grupo e em afirmações subentendendo potencialidades ou constrangimentos do funcionamento em GEE/DEE, no segundo grupo.

Para cada questão são apresentados os resultados em tabelas, correlacionando as respostas dos docentes que exercem funções em agrupamentos sem departamento de educação especial (GEE) com as dos docentes que exercem funções em agrupamentos com departamento de educação especial (DEE). A apresentação dos resultados globais, a sua representação em tabela, uma breve análise comparativa e sua discussão será organizada por cada uma das dimensões anteriormente referidas, agrupando as afirmações atendendo ao contexto de potencialidade ou constrangimento nelas sugerido. Sempre que forem evidentes diferenças significativas entre os grupos em estudo proceder-se-á à sua análise individual, reportando-nos aos dados constantes no anexo II.

Para cada questão são apresentados os dados quantitativos de frequência absoluta e o valor percentual. Em situações pontuais, os inquiridos assinalaram ambas as hipóteses, “Sim” e “Não”, identificadas com a alínea a), ou não responderam, identificadas com a alínea b). As respostas nulas foram contabilizadas para o cálculo do valor percentual de cada opção das respostas, descontando-se o seu valor.

1.6. DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO E AMOSTRA DO ESTUDO

Participaram no estudo docentes com função de diretor de agrupamento, coordenador de departamento de educação especial ou, quando este não existia no agrupamento, coordenador do departamento de expressões, coordenador do grupo de educação especial e docente de educação especial, participantes que estão implicados na organização e desenvolvimento da educação especial nas respetivas organizações.

O estudo decorreu entre os meses de junho de 2013 e março de 2014 com a distribuição aleatória dos questionários por correio eletrónico. Inicialmente o questionário foi enviado a diversos agrupamentos de escolas das zonas pedagógicas 4 (que reúne os ex-QZP de Coimbra e Leiria) e 6 (que reúne os ex-QZP do Oeste e Lezíria e Médio Tejo). Dada a pouca adesão, alargamos a agrupamentos de escolas da zona 7 (que reúne os ex-QZP de Lisboa Ocidental, Cidade de Lisboa e Zona Norte de Lisboa, e Península de Setúbal). Ainda assim o número questionários devolvidos foi pouco significativo, pelo que recorremos à publicação do questionário no grupo “Inclusão... comunicar na diferença!!!”, no Facebook e solicitámos a colaboração da Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (Pin-ANDEE) que gentilmente divulgou o questionário entre os seus associados.

Foram devolvidos 61 questionários, dos quais excluimos seis, cinco por terem 10 ou mais respostas nulas (sem resposta ou com ambas as respostas assinaladas) e um cujo grupo de educação especial está inserido no departamento de línguas, por ser o único com esta realidade. Assim, a nossa amostra é de 55 questionários, os quais foram distribuídos por dois grupos: docentes que exercem funções em agrupamentos com o grupo de educação especial incluído no departamento de expressões – GEE; e docentes que exercem funções em agrupamentos com departamento de educação especial – DEE.

Do grupo GEE participaram 29 docentes: 2 diretores de agrupamento; 1 coordenador do departamento de expressões; 5 coordenadores do grupo de educação especial e 21 docentes de educação especial.

Do grupo DEE participaram 26 docentes: 3 diretores de agrupamento; 5 coordenadores do departamento de educação especial; 2 coordenadores do grupo de educação especial e 16 docentes de educação especial.

PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

1. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo procederemos à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos, com o objetivo de responder às questões que motivaram esta investigação. Bardin (1977: 101) designa esta etapa por “Tratamento dos resultados obtidos e interpretação”, sendo de extrema importância o tratamento dos resultados brutos de forma a serem significativos.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DO ESTUDO

A caracterização dos inquiridos e seus agrupamentos tem por base o levantamento dos dados pessoais e dados do agrupamento, recolhidos nos questionários considerados válidos para o estudo.

1.1.1. Dados pessoais

Tabela 1 – Dados pessoais

Dados pessoais		GEE	DEE
Função	Diretor de agrupamento	2	3
	Coordenador de departamento	1	5
	Coordenador de grupo de educação especial	5	2
	Docente de educação especial	21	16
Género	Feminino	27	22
	Masculino	2	4
Idade	Até 30 anos	3	1
	31/40 anos	8	5
	41/50 anos	10	12
	51 anos ou +	8	8
Habilitação académica	Bacharelato	0	0
	Licenciatura	14	20
	Mestrado	15	5
	Doutoramento	0	1
Situação profissional	Contratado	9	4
	Quadro de zona pedagógica	2	0
	Quadro de agrupamento	18	22
Tempo de serviço	Até 10 anos	7	3
	11/20 anos	7	8
	21/30 anos	11	12
	+ de 31 anos	4	3

N.º de anos na escola atual	Média	6 anos	7 anos
	Moda	4 e 7 anos	8 anos
	Mínimo	1 ano	6 meses
	Máximo	24 anos	24 anos
Zona Pedagógica	Não responde	18	14
	3	-	1
	4	1	4
	5	-	1
	6	9	4
	7	-	2
	8	1	-

Partindo dos dados obtidos e atendendo às opções mais assinaladas, definimos o perfil do inquirido: docente de educação especial, do sexo feminino, com uma idade situada entre os 41 e os 50 anos, com habilitação literária de licenciatura, pertencente ao quadro de agrupamento e com 21 a 30 anos de serviço. Está na escola atual há 6/7 anos e pertence à zona pedagógica 6 (considerando apenas as opções selecionadas).

Relativamente ao número de anos na escola atual, cinco docentes do DEE não responderam. Na tabela apenas referimos os valores da média, moda, mínimo e máximo, pelo que explicitamos de seguida o número indicado pelos docentes e a frequência com que foi assinalado em cada grupo:

GEE: 1 – 3; 2 – 2; 3 – 4; 4 – 5; 5 – 2; 6 – 3; 7 – 5; 9 – 1; 15 – 3; 24 – 1.

DEE: 6 meses – 1; 2 – 1; 3 – 2; 4 – 3; 7 – 1; 8 – 7; 10 – 1; 11 – 1; 12 – 1; 14 – 1; 18 – 1; 24 – 1.

Os primeiros questionários foram distribuídos por agrupamento, tendo-se verificado algumas incongruências nas respostas relativas aos dados do agrupamento que a seguir apresentamos, nomeadamente no grupo do coordenador do departamento de expressões e no número total de docentes do departamento de expressões. Dada a dificuldade em obter um número de respostas suficiente para realizar o estudo, optámos por alargar a amostra, aleatoriamente, perdendo o controlo sobre a proveniência dos mesmos. Supúnhamos ser possível colmatar essa dificuldade com a indicação do quadro de zona pedagógica, definido pela Portaria n.º 156-B/2013, de 19 de abril, mas tal não se verificou uma vez que 18 docentes do grupo GEE e 13 do grupo DEE não assinalaram qualquer opção.

1.1.2. Dados do agrupamento

Tabela 2 – Dados do agrupamento

Dados do agrupamento		GEE		DEE	
Existe departamento de educação especial	Sim	-		26	
	Não	29		-	
Sim	Anterior ao Decreto-Lei n.º 137/2012	-		4	
	Posterior ao Decreto-Lei n.º 137/2012	-		21	
	Ano letivo de criação do DEE	-		2012/2013	
	N.º de docentes do DEE	-		Média: 8	
Não	EE incluída no dep. de expressões cujo coordenador pertence ao grupo	620/910		-	
	Coordenador do GEE com assento no Conselho Pedagógico	Sim: 22		-	
		Não: 7		-	
	N.º de docentes do GEE	Média: 10		-	
N.º de docentes do departamento	Média: 29		-		
Serviços de que o agrupamento dispõe ou usufrui (de outro agrupamento)		Dispõe	Usufriui	Dispõe	Usufriui
	Serviços de psicologia e orientação	27	8	23	3
	UAE	14	3	5	2
	UEE	15	6	7	4
	EREACBV	1	3	0	5
	EREBAS	0	4	3	3
	ERUPI	8	12	4	4
	CRTIC	1	11	1	7
	CRI: Terapeuta da fala	21	21	13	11
	CRI: Terapeuta ocupacional	6	7	6	5
	CRI: Fisioterapeuta	13	13	11	10
	CRI: Psicomotricista	11	11	10	5
	CRI: Outros	9	9	9	5
	Outros	0	0	0	3

Alguns dados expostos na tabela anterior apresentam os valores selecionados com maior frequência ou o valor das médias. Apresentamos seguidamente todos os dados.

A divisão em dois grupos baseou-se na resposta à questão “Existe departamento de educação especial”, registando-se 26 respostas “Sim” e 29 respostas “Não”.

Na opção “Sim”, verificamos que um dos docentes não indicou se o DEE foi criado em data anterior ou posterior ao Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de agosto. Quanto ao ano de criação do DEE, obtivemos 1 resposta para os anos letivos 2008/2009, 2009/2010 e 2011/2012; 2 respostas para 2013/2014; 17 respostas para 2012/2013 e 4 docentes não responderam. Relativamente ao número de docentes do grupo DEE, as respostas foram as seguintes, considerando o número de docentes do departamento e a frequência com que foi indicado: 2 – 1; 4 – 4; 5 – 5; 7 – 3; 9 – 2; 10 – 2; 11 – 1; 13 – 4; 14 – 1; 15 – 1; 17 – 1.

Contabilizando-se 25 respostas, porque um docente não respondeu, a média é 8 docentes, a moda é 5, o valor mínimo é 2 docentes e o máximo 17.

Na opção “Não” os coordenadores do departamento de expressões indicados mais vezes foram o 620 (educação física 3.º ciclo e secundário) e 910 (educação especial), com 5 respostas cada. Não deram resposta a esta questão 9 docentes e os restantes indicaram, considerando o grupo de recrutamento e a frequência com que foi indicado: educação física – 1; EVT – 1; 240 (educação visual e tecnológica) – 2; 260 (educação física 2.º ciclo) – 2; 600 (artes visuais) – 4. Quanto ao número de docentes do grupo de educação especial, 1 docente não respondeu e as respostas assinaladas distribuíram-se da seguinte forma, considerando o número de docentes e a frequência com que foi indicado:

5 – 3; 6 – 1; 7 – 3; 8 – 2; 9 – 6; 10 – 2; 11 – 1; 12- 2; 13 – 1; 14 – 7.

Relativamente aos serviços de que o agrupamento dispõe ou usufrui, verifica-se que os serviços existentes em maior número são os de psicologia e orientação e as unidades de apoio especializado para a educação a alunos com multideficiência e surdocegueira congénita e unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo. No âmbito dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), por vezes os docentes não indicaram se o agrupamento dispunha ou usufruía do serviço, tendo nós optado por registar em ambas as situações. Os serviços mais referidos foram a terapia da fala e a fisioterapia, logo seguida da psicomotricidade. Nos outros serviços foram assinalados, além das psicólogas, educadoras sociais e técnico operacional de jardinagem, carpintaria, costura e cozinha.

1.2. FUNCIONAMENTO DO GRUPO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (GEE) /DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (DEE)

Para caracterizar o funcionamento do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões (GEE) ou do departamento de educação especial (DEE), no primeiro grupo de questões solicitou-se aos docentes que respondessem “Sim” ou “Não” de acordo com a realidade existente no seu agrupamento.

Do grupo I constam 50 afirmações, distribuídas igualmente por cada uma das 5 dimensões em estudo: organização e funcionamento global da escola, autonomia, trabalho colaborativo, articulação e avaliação do desempenho docente. Apresentamos para cada dimensão 10 questões, 5 que sugerem potencialidades e 5 constrangimentos, finalizando a análise neste grupo de 50 questões com uma breve síntese da discussão dos resultados obtidos.

1.2.1. Organização e funcionamento global da escola

Tabela 3 – Grupo I: Organização e funcionamento global da escola (potencialidades)

Questões ☺	GEE		DEE	
	S	N	S	N
5 - O GEE/DEE toma decisões sobre o funcionamento estrutural da educação especial.	26 90%	3 10%	25 96%	1 4%
23 – O coordenador do GEE/DEE tem assento no conselho pedagógico.	23 79%	6 21%	25 96%	1 4%
29 - O GEE/DEE está representado na constituição de turmas.	26 90% a)	2 7% a)	19 73% b)	6 23% b)
31 – Os docentes de educação especial sentem-se parte integrante do agrupamento e partilham os seus valores e crenças.	26 90%	3 10%	21 81% ab)	3 12% ab)
36 - O GEE/DEE é chamado a participar nas tomadas de decisão do agrupamento.	21 72%	8 28%	23 88% b)	2 8% b)

Relativamente à questão 5, “O GEE/DEE toma decisões sobre o funcionamento estrutural da educação especial”, 90% no GEE e 96% no DEE responderam “Sim”.

Na questão 23, “O coordenador do GEE/DEE tem assento no conselho pedagógico”, a maioria das respostas são positivas, embora com uma percentagem de 79% no GEE contra 96% no grupo DEE. Poderá depreender-se que em 21% dos casos no GEE o coordenador do grupo de educação especial não tem assento no conselho pedagógico enquanto no grupo DEE essa situação se verifica em apenas 4% dos casos. O resultado do grupo DEE suscitou-nos alguma curiosidade, uma vez que na legislação em vigor, alínea a) do ponto 1 do artigo 32.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, se prevê a “Participação dos coordenadores dos departamentos curriculares” no conselho pedagógico.

Na questão 29, “O GEE/DEE está representado na constituição de turmas”, embora em ambos os grupos, DEE e GEE, a maioria das respostas tenha sido “Sim”, com 90% no GEE e 73% no grupo DEE, salienta-se que 23% dos participantes com DEE responderam “Não”, discordando o departamento está representado na constituição de turmas. Um docente do GEE respondeu simultaneamente “Sim” e “Não” a esta questão e um docente do DEE não respondeu.

A maioria dos inquiridos de ambos os grupos, GEE e DEE concordou que “Os docentes de educação especial se sentem parte integrante do agrupamento e partilham os seus valores e crenças” (questão 31), com uma percentagem de 90% no GEE e de 81% no grupo DEE. Neste último grupo, DEE, registaram-se 2 respostas nulas, uma em branco e outra com “Sim” e “Não”.

A questão 36, “O GEE/DEE é chamado a participar nas tomadas de decisão do agrupamento”, teve a concordância de 72% dos inquiridos do GEE e de 88% no grupo DEE. No GEE 28% dos inquiridos discordam desta afirmação, contra apenas 8% no grupo DEE. Um docente do grupo DEE não respondeu a esta questão.

Tabela 4 – Grupo I: Organização e funcionamento global da escola (constrangimentos)

Questões ⊗	GEE		DEE	
	S	N	S	N
3 - O GEE/DEE tem uma participação pouco ativa na vida da escola.	4 14%	25 86%	3 12%	23 88%
9 - O GEE/DEE tem pouca notoriedade no agrupamento.	3 10%	26 90%	2 8% b)	23 88% b)
15 - Os assuntos da educação especial nem sempre suscitam grande reflexão no conselho pedagógico.	9 31% b)	18 62% b)	7 27% b)	17 65% b)
18 - Os docentes de educação especial não participam na elaboração dos documentos estruturais do agrupamento.	2 7% b)	25 86% b)	6 23%	20 77%
41 - Há falhas na transmissão das informações da vida da escola aos docentes de educação especial.	11 38%	18 62%	9 35%	17 65%

Na questão 3, “O GEE/DEE tem uma participação pouco ativa na vida da escola”, em ambos os grupos de inquiridos, GEE e DEE, se obteve a mesma orientação de resposta, com uma percentagem significativa de respostas “Não”, 86% no GEE e 88% no DEE,

concluindo-se que independentemente da organização da educação especial no agrupamento, os inquiridos discordam que a sua participação na escola seja pouco ativa.

Independentemente da sua organização em grupo ou em departamento, ambos os grupos inquiridos discordam da afirmação “O GEE/DEE tem pouca notoriedade no agrupamento” (questão 9), com uma percentagem de 90% no GEE e 88% no grupo DEE. Um dos docentes do grupo DEE não respondeu a esta questão.

Na questão 15, “Os assuntos da educação especial nem sempre suscitam grande reflexão no conselho pedagógico”, o resultado recaiu sobre a opção “Não”, com uma percentagem bastante aproximada no GEE e DEE de 62% e 65%, respetivamente. Embora a maioria discorde, destacamos os 31% no GEE e 27% no grupo DEE que concordam com a afirmação, sendo uma percentagem significativa de docentes que consideram que os assuntos da educação especial nem sempre suscitam grande reflexão no conselho pedagógico. Não responderam a esta questão 4 docentes, 2 do GEE e 2 do DEE.

Ambos os grupos inquiridos, GEE e DEE, discordam da afirmação 18 “Os docentes de educação especial não participam na elaboração dos documentos estruturais do agrupamento”, tendo respondido maioritariamente “Não”, com 86% no GEE e 77% no grupo DEE. Um docente do GEE não respondeu a esta questão.

Na questão 41, “Há falhas na transmissão das informações da vida da escola aos docentes de educação especial”, ambos os grupos, GEE e DEE, discordam da afirmação com uma percentagem muito aproximada, de 62% no GEE e 65% no grupo DEE. No entanto, também em ambos os grupos se regista uma percentagem expressiva de docentes, de 38% no GEE e 35% no grupo DEE, que concordam com a afirmação.

1.2.2. *Autonomia*

Tabela 5 – Grupo I: Autonomia (potencialidades)

Questões ☺	GEE		DEE	
	S	N	S	N
20 – Nas reuniões de departamento são abordados/discutidos assuntos da educação especial.	20 69%	9 31%	26 100%	0 0%
30 – No GEE/DEE é promovido o profissionalismo dos docentes de educação especial.	26 90% b)	2 7% b)	24 92%	2 8%
32 – No GEE/DEE há partilha de recursos pedagógicos e organizacionais.	26 90%	3 10%	24 92% b)	1 4% b)
45 – O GEE/DEE organiza e dinamiza atividades do projeto educativo e do plano anual de atividades.	29 100%	0 0%	25 96%	1 4%
48 – O GEE/DEE faz a avaliação das medidas postas em prática ao longo do ano letivo.	27 93%	2 7%	25 96%	1 4%

Nas questões que sugerem potencialidades à autonomia, a escolha recaiu na resposta “Sim”, com uma maioria significativa, superior a 90% para ambos os grupos, GEE e DEE, com exceção da questão 20, “Nas reuniões de departamento são abordados/discutidos assuntos da educação especial”. Nesta questão, registou-se a concordância de 69% dos inquiridos do GEE e de todos os inquiridos do grupo DEE. Poderemos pressupor que nas reuniões do departamento de expressões nem sempre se abordam/discutem assuntos da educação especial.

Na questão 30, “No GEE/DEE é promovido o profissionalismo dos docentes de educação especial”, na questão 32, “No GEE/DEE há partilha de recursos pedagógicos e organizacionais”, na questão 45 “O GEE/DEE organiza e dinamiza atividades do projeto educativo e do plano anual de atividades” e na questão 48, “O GEE/DEE faz a avaliação das medidas postas em prática ao longo do ano letivo”, uma expressiva maioria, superior a 90% em ambos os grupos de inquiridos, GEE e DEE, responderam “Sim”. Um docente do GEE não respondeu à questão 30 e um docente do grupo DEE não respondeu à questão 32.

Tabela 6 – Grupo I: Autonomia (constrangimentos)

Questões ⊗	GEE		DEE	
	S	N	S	N
10 – GEE/DEE tem pouco poder decisivo na vida da escola.	12 41%	17 59%	10 38%	16 62%
19 – O GEE/DEE não tem afinidade específica com qualquer outro departamento em particular.	7 24% b)	21 72% b)	11 42%	15 58%
28 – Os docentes de educação especial têm poucas oportunidades de interação com os docentes dos restantes grupos.	4 14%	25 86%	8 31%	18 69%
33 – As medidas do regime educativo especial a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais não dependem do docente de educação especial.	10 36% b)	18 62% b)	11 42%	15 58%
50 – O GEE/DEE tem autonomia limitada devido ao reduzido número de elementos.	7 24% a)	21 72% a)	11 42%	15 58%

Nas questões formuladas com uma orientação de constrangimento face à autonomia, apesar de maioritariamente se ter verificado a opção de resposta “Não” para ambos os grupos, GEE e DEE, ao contrário do que se verificou nas 5 questões relativas a potencialidades, a maioria não é tão expressiva, verificando-se uma maior dispersão nas respostas.

Na questão 10, “O GEE/DEE tem pouco poder decisivo na vida da escola”, destacam-se as respostas dos coordenadores de grupo do GEE com uma orientação contrária à opinião global (dados no anexo II). Com 80% de respostas “Sim”, estes coordenadores de grupo concordam que o GEE tem pouco poder decisivo na escola. Apesar de não se poder fazer uma correlação entre as respostas dos coordenadores de grupo dos dois grupos em estudo, GEE e DEE, devido à diferença de respondentes (no GEE responderam 5 docentes enquanto que no DEE responderam 2) estes dados pareceram-nos relevantes.

Na questão 50, “O GEE/DEE tem autonomia limitada devido ao reduzido número de elementos”, regista-se uma diferença entre as respostas globais do GEE e do DEE e as dadas pelos inquiridos com função de docente de educação especial do grupo DEE, com a opinião global discordante e a dos docentes do grupo DEE concordante, com 64% de respostas “Sim”. Destacamos ainda os 24% do GEE e 42% do DEE que concordaram com a afirmação. Com o cruzamento destes resultados com os dados da caracterização do agrupamento constatámos que a média do número de docentes do GEE/DEE é bastante aproximada, com 10 docentes no GEE e 8 no DEE, o que não justifica a diferença de opinião entre os dois grupos inquiridos. Perante os dados obtidos, supomos a

possibilidade de a organização da educação especial em departamento poder induzir os seus elementos a uma perda de autonomia (dos 11 inquiridos, 10 são docentes de educação especial, 3 são coordenadores do GEE e 1 é diretor).

Nas questões 19 e 33 registou-se uma resposta em branco no GEE, assinaladas na tabela com a alínea b) e na questão 50 um docente do GEE assinalou ambas as opções, referenciada na tabela com a alínea a).

1.2.3. Trabalho colaborativo

Tabela 7 – Grupo I: Trabalho colaborativo (potencialidades)

Questões ☺	GEE		DEE	
	S	N	S	N
1 – Os docentes de educação especial desenvolvem trabalho colaborativo com docentes de todos os grupos disciplinares.	27 93%	2 7%	23 88% b)	2 8% b)
12 – No GEE/DEE é desenvolvido trabalho colaborativo.	26 90%	3 10%	24 92%	2 8%
27 – O GEE/DEE é transversal a todos os grupos de recrutamento.	26 90%	3 10%	24 92%	2 8%
34 – O GEE/DEE é transversal a todos os níveis de ensino.	27 93% b)	1 3% b)	26 100%	0 0%
39 – O GEE/DEE promove o espírito colaborativo necessário à implementação de um plano de ação.	28 97%	1 3%	22 85%	4 15%

Nas 5 questões que sugerem potencialidades do trabalho colaborativo destaca-se a expressiva percentagem de respostas “Sim”, na maior parte das questões superior a 90%.

Foi possível verificar que a maioria dos docentes de ambos os grupos de inquiridos concorda que “Os docentes de educação especial desenvolvem trabalho colaborativo com docentes de todos os grupos disciplinares” (questão 1), que “No GEE/DEE é desenvolvido trabalho colaborativo” (questão 12), que o “O GEE/DEE é transversal a todos os grupos de recrutamento” (questão 27), que “O GEE/DEE é transversal a todos os níveis de ensino” (questão 34) e que “O GEE/DEE” promove o espírito colaborativo necessário à implementação de um plano de ação” (questão 39).

Tabela 8 – Grupo I: Trabalho colaborativo (constrangimentos)

Questões ⊗	GEE		DEE	
	S	N	S	N
14 – Devem reforçar-se os canais de comunicação entre o GEE/DEE e os restantes grupos/departamentos.	28 97%	1 3%	26 100%	0 0%
24 – A existência do GEE/DEE fragiliza a eficácia do trabalho colaborativo com os restantes grupos/departamentos.	2 7%	27 93%	2 8%	24 92%
37 – Os docentes de educação especial são responsáveis pela eliminação das barreiras dos alunos com necessidades educativas especiais.	23 79%	6 21%	23 88%	3 12%
44 – Há dificuldades de comunicação, interação e cooperação entre os docentes de educação especial e os docentes dos outros grupos disciplinares.	7 24%	22 76%	10 38% b)	15 58% b)
49 – A dispersão geográfica das escolas onde os docentes de educação especial exercem funções dificulta o desenvolvimento de trabalho colaborativo.	16 55% b)	11 38% b)	10 38%	16 62%

Nas 5 questões que sugerem constrangimentos do trabalho colaborativo, os resultados evidenciaram diferenças na orientação de resposta, destacando-se uma maioria de respostas “Sim” em 3 dos constrangimentos apresentados.

Na questão 14, “Devem reforçar-se os canais de comunicação entre o GEE/DEE e os restantes grupos/departamentos”, a resposta “Sim” obteve uma percentagem bastante elevada, de 97% no GEE e 100% no grupo DEE.

Na questão 37, “Os docentes de educação especial são responsáveis pela eliminação das barreiras dos alunos com necessidades educativas especiais” as respostas também foram maioritariamente concordantes em ambos os grupos, com 79% no GEE e 88% no DEE.

Na questão 49, “A dispersão geográfica das escolas onde os docentes de educação especial exercem funções dificulta o desenvolvimento de trabalho colaborativo”, registamos uma divergência de opinião entre os grupos inquiridos, com uma percentagem de 55% dos docentes do GEE a concordar e 62% dos docentes do DEE a discordar.

Na questão 24, “A existência do GEE/DEE fragiliza a eficácia do trabalho colaborativo com os restantes grupos/departamentos”, ambos os grupos de inquiridos manifestaram a sua discordância com a afirmação, com uma percentagem muito aproximada, de 92% no GEE e 93% no grupo DEE.

1.2.4. Articulação

Tabela 9 – Grupo I: Articulação (potencialidades)

Questões ☺	GEE		DEE	
	S	N	S	N
2 – No GEE/DEE é incentivada a implementação de estratégias de melhoria no âmbito da inclusão.	28 97%	1 3%	24 92%	2 8%
8 – A especificidade da educação especial pressupõe a articulação do GEE/DEE com os restantes grupos/departamentos.	28 97%	1 3%	23 88%	3 12%
16 – Os docentes de educação especial reúnem com os encarregados de educação quando necessário.	29 100%	0 0%	26 100%	0 0%
17 – Há momentos de reflexão para avaliação do trabalho desenvolvido pela equipa pluridisciplinar.	24 83%	5 17%	23 88%	3 12%
42 – Nos conselhos de turma/docentes onde participam os docentes de educação especial é promovida a articulação.	27 93%	2 7%	21 81%	4 15%
			a)	a)

Nas questões que sugerem potencialidades da articulação, uma maioria expressiva das respostas foi “Sim”, com maior destaque no GEE. A percentagem mais alta, ainda que pouco significativa, de “Não” verificou-se na questão 17, “Há momentos de reflexão para avaliação do trabalho desenvolvido pela equipa pluridisciplinar”, com 17% no GEE.

Um docente do grupo DEE assinalou ambas as opções na questão 42.

Tabela 10 – Grupo I: Articulação (constrangimentos)

Questões ☹	GEE		DEE	
	S	N	S	N
7 – Há pouca articulação entre os coordenadores dos diferentes grupos/departamentos.	10 34%	19 66%	8 31% b)	17 65% b)
11 – As funções do docente de educação especial são desvalorizadas pelos outros docentes.	10 34%	19 66%	9 35%	17 65%
13 – Há maiores possibilidades de articulação de respostas educativas para os alunos com nee nos grupos disciplinares do departamento de expressões.	16 55% b)	12 41% b)	14 54%	12 46%
22 – O GEE/DEE tem poucas oportunidades de articulação com os restantes grupos/departamentos.	9 31% b)	19 66% b)	14 54%	12 46%
26 – Os docentes titulares/diretores de turma deixam para o docente de educação especial a elaboração da documentação do processo dos alunos com nee.	26 90%	3 10%	20 77%	6 23%

As respostas às questões que sugerem constrangimentos da articulação revelaram maior dispersão nas opções.

Nas questões 7, “Há pouca articulação entre os coordenadores dos diferentes grupos/departamentos” e 11, “As funções do docente de educação especial são desvalorizadas pelos outros docentes” a maioria dos docentes respondeu “Não”, com percentagens entre os 65 e 66%, em ambos os grupos de inquiridos, GEE/DEE. Um docente do grupo DEE não respondeu à questão 17.

Na questão 13, “Há maiores possibilidades de articulação de respostas educativas para os alunos com nee nos grupos disciplinares do departamento de expressões”, as respostas dos docentes de ambos os grupos, GEE e DEE, registaram percentagens muito aproximadas para ambas as opções, com 55% de respostas “Sim” no GEE e de 54% no DEE. Apesar de esta afirmação poder ser ponderada como um constrangimento à criação de um departamento de educação especial autónomo, em virtude de se separar do departamento de expressões, constatámos que as respostas foram bastante aproximadas em ambos os grupos de inquiridos, GEE e DEE, e em ambas as opções de resposta, “Sim” e “Não”. Um docente do GEE não respondeu a esta questão.

Na questão 22, “O GEE/DEE tem poucas oportunidades de articulação com os restantes grupos/departamentos”, regista-se uma diferença de opinião entre os docentes de ambos os grupos de inquiridos: os docentes do GEE demonstraram discordar da afirmação com uma percentagem de 66%, enquanto no grupo DEE demonstraram concordar, com uma percentagem de 54%. Um inquirido do GEE não respondeu a esta questão.

Quanto à questão 26, “Os docentes titulares/diretores de turma deixam para o docente de educação especial a elaboração da documentação do processo dos alunos com nee”, ambos os grupos de inquiridos, GEE e DEE, concordam com a afirmação, com uma percentagem mais elevada no GEE, de 90%, e uma percentagem de 77% no grupo DEE, registando-se que no grupo DEE 23% dos docentes discordam da afirmação.

1.2.5. Avaliação do desempenho docente

Tabela 11 – Grupo I: Avaliação do desempenho docente (potencialidades)

Questões ☺	GEE		DEE	
	S	N	S	N
4 – Há um elemento do GEE/DEE na secção de avaliação do desempenho docente (SADD).	19 66%	10 34%	18 69%	8 31%
6 – O avaliador interno dos docentes de educação especial é do grupo de educação especial.	22 76%	7 24%	26 100%	0 0%
35 – No GEE/DEE são abordadas questões relativas à avaliação do desempenho docente.	24 83% b)	4 14% b)	25 96%	1 4%
38 – Há partilha de informações/experiências relativas à avaliação do desempenho docente no GEE/DEE.	26 90%	3 10%	19 73%	7 27%
46 – O coordenador de departamento faculta as informações relativas ao processo de avaliação do desempenho docente.	26 90% b)	2 7% b)	24 92%	2 8%

Nas questões que sugerem potencialidades da avaliação do desempenho, a orientação de resposta é semelhante em ambos os grupos de inquiridos, com uma percentagem ligeiramente superior no grupo DEE em todas as questões, exceto na 38, “Há partilha de informações/experiências relativas à avaliação do desempenho docente no GEE/DEE” com 90% no GEE e 73% no grupo DEE, depreendendo-se que poderá haver maior partilha de informações/experiências relativas à avaliação do desempenho docente no GEE.

A questão 6 “O avaliador interno dos docentes de educação especial é do grupo de educação especial” é aquiescida por 76% dos inquiridos do GEE e por todos os docentes do DEE.

Relativamente às outras questões desta dimensão, a maioria concorda que “Há um elemento do GEE/DEE na secção de avaliação do desempenho docente (SADD)” (questão 4), que “No GEE/DEE são abordadas questões relativas à avaliação do desempenho docente” (questão 35) e que “O coordenador de departamento faculta as informações relativas ao processo de avaliação do desempenho docente” (questão 46).

Registou-se uma resposta nula na questão 35 e outra na questão 46, ambas do grupo GEE.

Tabela 12 – Grupo I: Avaliação do desempenho docente (constrangimentos)

Questões ⊗	GEE		DEE	
	S	N	S	N
21 – A avaliação do desempenho docente não tem reflexos nas práticas pedagógicas dos docentes de educação especial.	5 17% b)	23 79% b)	7 27%	19 73%
25 – A avaliação do desempenho docente propicia “rivalidades” e “desconfianças” entre os docentes do GEE/DEE.	11 38%	18 62%	8 31%	18 69%
40 – O avaliador interno “conhece bem” o desempenho dos seus avaliados.	20 69%	9 31%	22 85% b)	3 12% b)
43 – A avaliação do desempenho do docente de educação especial tem especificidades diferentes dos outros docentes.	17 59%	12 41%	17 65%	9 35%
47 – A avaliação do desempenho docente cria um clima de tensão dentro do GEE/DEE.	9 31%	20 69%	10 38% b)	15 58% b)

Quanto às afirmações sugerindo constrangimentos da avaliação do desempenho docente, os inquiridos de ambos os grupos, GEE e DEE, responderam maioritariamente “Não”, evidenciando que discordam que “A avaliação do desempenho docente não tem reflexos nas práticas pedagógicas dos docentes de educação especial” (questão 21), que “A avaliação do desempenho docente propicia “rivalidades” e “desconfianças” entre os docentes do GEE/DEE” (questão 25) e que “A avaliação do desempenho docente cria um clima de tensão dentro do GEE/DEE” (questão 47). Um docente do GEE não respondeu à questão 21 e um docente do grupo DEE não respondeu à questão 47.

Nas questões 40, “O avaliador interno «conhece bem» o desempenho dos seus avaliados” e 43, “A avaliação do desempenho do docente de educação especial tem especificidades diferentes dos outros docentes”, a maioria dos docentes respondeu “Sim”, concordando com as afirmações. Um docente não respondeu à questão 40.

A questão 40 é apresentada como constrangimento do funcionamento em GEE na medida em que, havendo a hipótese do avaliador interno pertencer a outro grupo de recrutamento do departamento de expressões, este possa não “conhecer bem” o desempenho dos seus avaliados. Apesar de ambos os grupos terem concordado com a afirmação, verificou-se uma percentagem mais baixa no GEE, de 69%, do que no DEE, de 85%.

1.2.6. Discussão dos dados do Grupo I

Neste grupo de questões, os docentes responderam de acordo com a realidade existente no seu agrupamento, com o grupo de educação especial dentro do departamento de expressões ou com departamento de educação especial.

Quanto à **organização e funcionamento global da escola**, a existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões ou do departamento de educação especial **não influencia** a percepção dos inquiridos sobre o funcionamento organizacional da educação especial. Ambos os grupos, GEE e DEE, concordam que se tomam decisões sobre o funcionamento estrutural da educação especial, que o coordenador tem assento no conselho pedagógico, que está representado na constituição de turmas e que é chamado a participar nas tomadas de decisão do agrupamento. Por outro lado, discordam que têm uma participação pouco ativa na vida da escola; que o GEE/DEE tem pouca notoriedade no agrupamento; que os assuntos da educação especial nem sempre suscitam grande reflexão no conselho pedagógico; que os docentes de educação especial não participam na elaboração dos documentos estruturais do agrupamento e que há falhas na transmissão das informações da vida da escola aos docentes de educação especial.

No que se refere à **autonomia**, a existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões ou do departamento de educação especial **não influencia** a percepção dos inquiridos sobre o funcionamento organizacional da educação especial. Perante ambas as formas de funcionamento da educação especial, com ou sem departamento, a percepção dos docentes mantém-se, ambos concordando que nas reuniões de departamento são abordados/discutidos assuntos da educação especial; que no GEE/DEE é promovido o profissionalismo dos docentes de educação especial; que no GEE/DEE há partilha de recursos pedagógicos e organizacionais; que o GEE/DEE organiza e dinamiza atividades do projeto educativo e do plano anual de atividades e que o GEE/DEE faz a avaliação das medidas postas em prática ao longo do ano letivo. Os docentes de ambos os grupos, GEE e DEE, discordam que o GEE/DEE tem pouco poder decisivo na vida da escola; que o GEE/DEE não tem afinidade específica com qualquer outro departamento em particular; que os docentes de educação especial têm poucas oportunidades de interação com os docentes dos restantes grupos; que as medidas do regime educativo especial a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais não

dependem do docente de educação especial e que O GEE/DEE tem autonomia limitada devido ao reduzido número de elementos.

Relativamente ao **trabalho colaborativo**, a existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões ou do departamento de educação especial **não influencia** a percepção dos inquiridos sobre o funcionamento organizacional da educação especial. Tanto os docentes cujo agrupamento tem o grupo de educação especial incluído no departamento de expressões como os que têm o departamento de educação especial concordam que os docentes de educação especial desenvolvem trabalho colaborativo com docentes de todos os grupos disciplinares; no GEE/DEE é desenvolvido trabalho colaborativo; o GEE/DEE é transversal a todos os grupos de recrutamento; o GEE/DEE é transversal a todos os níveis de ensino e que o GEE/DEE” promove o espírito colaborativo necessário à implementação de um plano de ação. Os docentes de ambos os grupos, GEE e DEE concordam ainda que se devem reforçar os canais de comunicação entre o GEE/DEE e os restantes grupos/ departamentos e que os docentes de educação especial são responsáveis pela eliminação das barreiras dos alunos com necessidades educativas especiais. Os docentes de agrupamentos com ou sem departamento discordam que a existência do GEE/DEE fragiliza a eficácia do trabalho colaborativo com os restantes grupos/departamentos e que há dificuldades de comunicação, interação e cooperação entre os docentes de educação especial e os docentes dos outros grupos disciplinares. Quanto ao facto de a dispersão geográfica das escolas onde os docentes exercem funções dificulta o desenvolvimento do trabalho colaborativo, é mais percecionada pelos docentes dos agrupamentos com o grupo de educação especial incluído no departamento (55% concordam com a afirmação enquanto que a maioria dos docentes com departamento de educação especial discordam, 62%).

Roldão (2007) refere que embora de forma geral se concorde com o trabalho colaborativo, há poucas evidências da sua existência. No nosso estudo, a maioria das questões que sugerem potencialidades no trabalho colaborativo apresentam um índice de concordância superior a 90% nos inquiridos de ambos os grupos, GEE e DEE. Este resultado é congruente com o modelo de educação inclusiva, referido por Serra (2008), onde professores e alunos são encorajados a criarem ambientes de colaboração e cooperação, baseados na confiança e respeito mútuos, isto é, concluímos que independentemente da forma de organização da educação especial, com ou sem departamento, o trabalho

desenvolvido nesse âmbito fundamenta-se na cooperação e envolvimento de todos os intervenientes no processo.

Na **articulação**, a existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões ou do departamento de educação especial **não influencia** a perceção dos inquiridos sobre o funcionamento organizacional da educação especial, apesar de os docentes manifestarem perceções diferentes relativamente às poucas oportunidades de articulação do GEE/DEE com os restantes grupos/departamentos, sendo que os docentes cujo grupo de educação especial está incluído no departamento de expressões discordam que o grupo tem poucas oportunidades de articulação e os docentes com departamento especial concordam que o departamento tem poucas oportunidades de articulação. Poderemos depreender que no DEE existem menos oportunidades de articulação com os restantes grupos/departamentos do que no GEE.

Na dimensão articulação os docentes de ambos os grupos, com e sem departamento de educação especial, concordam que no GEE/DEE é incentivada a implementação de estratégias de melhoria no âmbito da inclusão; a especificidade da educação especial pressupõe a articulação do GEE/DEE com os restantes grupos/departamentos; os docentes de educação especial reúnem com os encarregados de educação quando necessário; há momentos de reflexão para avaliação do trabalho desenvolvido pela equipa pluridisciplinar e que nos conselhos de turma/docentes onde participam os docentes de educação especial é promovida a articulação.

Ainda na dimensão articulação, os docentes de ambos os grupos, GEE e DEE, discordam que há pouca articulação entre os coordenadores dos diferentes grupos/departamentos e que as funções do docente de educação especial são desvalorizadas pelos outros docentes, mas concordam que há maiores possibilidades de articulação de respostas educativas para os alunos com nee nos grupos disciplinares do departamento de expressões e que os docentes titulares / diretores de turma deixam para o docente de educação especial a elaboração da documentação do processo dos alunos com nee” (questão 26). De facto, na maioria das vezes os docentes de educação especial chamam a si essa tarefa, contando com a colaboração dos docentes titulares/diretores de turma mas, considerando que a legislação em vigor se mantenha, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, os docentes titulares / diretores de turma deveriam ter um papel mais ativo na organização da documentação do processo dos alunos com nee. Apesar da coordenação

do programa educativo individual ser da responsabilidade do docente titular de turma/diretor de turma, conforme previsto no ponto 1 do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, os docentes de educação especial tomam essa responsabilidade, colaborando com os colegas ou, muitas vezes, substituindo-os. Nesse sentido, na opinião de Correia (2008a) esta disposição legal não faz sentido, referindo o ceticismo, alguma hostilidade e a falta de preparação dos docentes titulares/diretores de turma como obstáculos para que possam desempenhar essa função.

Considerando a **avaliação do desempenho docente**, a existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões ou do departamento de educação especial **não influencia** a perceção dos inquiridos sobre o funcionamento organizacional da educação especial. Em ambas as formas de organização da educação especial os docentes concordam que há um elemento do GEE/DEE na secção de avaliação do desempenho docente (SADD); no GEE/DEE são abordadas questões relativas à avaliação do desempenho docente; há partilha de informações / experiências relativas à avaliação do desempenho docente no GEE/DEE e que o coordenador de departamento faculta as informações relativas ao processo de avaliação do desempenho docente. Relativamente ao avaliador interno dos docentes de educação especial ser do grupo de educação especial, todos os docentes cujo agrupamento tem departamento de educação especial concordaram mas 24% dos docentes do GEE discordaram. De facto, de acordo com a legislação em vigor, apenas no GEE é possível o avaliador interno dos docentes de educação especial pertencer a outro grupo de recrutamento, conforme definido no ponto 1 do artigo 14.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, “O avaliador interno é o coordenador de departamento curricular ou quem este designar...”. Também em ambos os grupos GEE e DEE os docentes discordaram a avaliação do desempenho docente não tem reflexos nas práticas pedagógicas dos docentes de educação especial; a avaliação do desempenho docente propicia «rivalidades» e «desconfianças» entre os docentes do GEE/DEE e que a avaliação do desempenho docente cria um clima de tensão dentro do GEE/DEE. Os inquiridos de ambos os grupos, GEE e DEE, concordaram que o avaliador interno «conhece bem» o desempenho dos seus avaliados e que a avaliação do desempenho do docente de educação especial tem especificidades diferentes dos outros docentes. A situação de o avaliador interno «conhecer bem» o desempenho dos seus avaliados, é apresentada como constrangimento, uma vez que apenas na organização em GEE se prevê que possa ser um docente de outro grupo disciplinar a avaliar internamente

os docentes de educação especial. Em relação à avaliação do desempenho docente (de acordo com o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro), o coordenador do grupo de educação especial poderá ver acrescida às suas competências, com a designação pelo coordenador do departamento de expressões (quando não é o próprio), a função de avaliador interno. Embora tenhamos verificado que a percentagem de concordância nesta questão foi inferior no GEE (69% no GEE e 85% no DEE) não podemos aferir se poderá estar relacionado com o facto de o avaliador interno pertencer a outro grupo de recrutamento, uma vez que não foram solicitados aos inquiridos dados que nos permitissem quantificar o número de vezes que esta situação se verifica.

1.3. PERCEÇÃO DOS DOCENTES SOBRE POTENCIALIDADES E CONSTRANGIMENTOS DA EXISTÊNCIA DE UM GRUPO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DENTRO DO DEPARTAMENTO DE EXPRESSÕES OU DE UM DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para aferir a perceção dos docentes sobre potencialidades e constrangimentos da existência de um grupo de educação especial dentro do departamento de expressões (GEE) ou do departamento de educação especial (DEE), no segundo grupo de questões solicitou-se aos docentes que respondessem “Sim” ou “Não” de acordo com a sua opinião, independentemente da realidade do seu agrupamento.

Com base na bibliografia consultada e a análise de *blogs* e fóruns dedicados ao tema em estudo, definimos no Grupo II 20 afirmações.

Apresentamos os resultados obtidos nessas questões, primeiro as formuladas numa ótica de potencialidade (5 relativas ao GEE e 5 ao DEE) e posteriormente de constrangimento, com a respetiva análise e discussão, finalizando a análise deste grupo de 20 questões com uma breve síntese da discussão dos resultados obtidos.

1.3.1. *Potencialidades*

Tabela 13 – Grupo II: Potencialidades

Questões ☺	GEE		DEE	
	S	N	S	N
53 – A existência do departamento de educação especial promove uma maior dinamização de atividades.	26 90%	3 10%	24 92%	2 8%
54 – A existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões permite o contacto com experiências e conceções mais diversificadas.	17 59%	12 41%	6 23%	20 77%
55 – A existência do departamento de educação especial possibilita uma maior valorização do grupo de educação especial.	25 86%	4 14%	24 92%	2 8%
58 – A existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões evita o isolamento do grupo.	10 34%	19 66%	4 15%	22 85%
59 – A existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões aumenta as possibilidades de parceira em projetos do agrupamento.	12 41% b)	15 52% b)	7 27%	19 73%
60 – A existência do departamento de educação especial facilita uma maior dinâmica de articulação com os outros departamentos.	19 66% b)	7 24% b)	21 81%	5 19%
65 – A existência do departamento de educação especial permite uma melhor coordenação das políticas de apoio desenvolvidas no agrupamento.	23 79%	6 21%	25 96%	1 4%
66 – A existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões proporciona um processo de avaliação do desempenho docente mais isento.	4 14% b)	24 83% b)	5 19%	21 81%
67 – A existência do departamento de educação especial permite a congregação de energias profissionais, aumentando o seu protagonismo.	19 66%	10 34%	23 88%	3 12%
68 – A existência do GEE dentro do departamento de expressões permite uma melhor reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo.	7 24% b)	21 72% b)	0 0%	26 100%

Em todas as questões que sugerem potencialidades do funcionamento em DEE, os docentes de ambos os grupos de inquiridos, GEE e DEE, selecionaram a opção “Sim”, com uma percentagem ligeiramente superior no grupo DEE. Nas questões referidas, os docentes concordam que “A existência do departamento de educação especial promove uma maior dinamização de atividades” (questão 53); “A existência do departamento de educação especial possibilita uma maior valorização do grupo de educação especial” (questão 55), “A existência do departamento de educação especial facilita uma maior dinâmica de articulação com os outros departamentos” (questão 60), “A existência do departamento de educação especial permite uma melhor coordenação das políticas de apoio desenvolvidas no agrupamento” (questão 65) e que “A existência do departamento de educação especial permite a congregação de energias profissionais, aumentando o seu protagonismo” (questão 67).

Nas questões que sugerem potencialidades relativamente ao funcionamento em GEE, em ambos os grupos de inquiridos, GEE e DEE, a maioria discordou que “A existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões evita o isolamento do grupo” (questão 58), “A existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões aumenta as possibilidades de parceria em projetos do agrupamento” (questão 59), “A existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões proporciona um processo de avaliação do desempenho docente mais isento” (questão 66) e “A existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões permite uma melhor reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo” (questão 68), salientando-se que a última afirmação teve a discordância de todos os inquiridos do DEE.

Na questão “A existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões permite o contacto com experiências e conceções mais diversificadas” (questão 54), as opiniões divergiram, com 59% dos inquiridos do GEE a concordar e 77% do DEE a discordar com a afirmação.

1.3.2. Constrangimentos

Tabela 14 – Grupo II: Constrangimentos

Questões ⑧	GEE		DEE	
	S	N	S	N
51 – É no departamento de expressões que estão os grupos disciplinares com maior afinidade e possibilidades de articulação com a educação especial.	11 38%	18 62%	10 38% b)	15 58% b)
52 – A existência do GEE dentro do departamento de expressões não faz sentido, dependendo apenas de uma “arrumação” definida legislativamente.	15 52% b)	13 45% b)	17 65%	9 35%
56 – A existência do departamento de educação especial condiciona a representatividade do grupo de educação especial no agrupamento.	4 14% b)	24 83% b)	5 19%	21 81%
57 – Nas reuniões do departamento de expressões são abordados assuntos que não estão diretamente relacionados com o grupo de educação especial.	27 93%	2 7%	24 92% b)	1 4% b)
61 – A existência do GEE dentro do departamento de expressões é uma mais-valia para a representatividade desse departamento.	8 28%	21 72%	4 15% b)	21 81% b)
62 – A existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões limita a sua autonomia.	12 41%	17 59%	18 69%	8 31%
63 – A existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões desvaloriza o seu papel na concretização das metas de inclusão do projeto educativo.	11 38%	18 62%	9 35% b)	16 62% b)
64 – A existência do departamento de educação especial fomenta o isolamento do grupo de educação especial.	3 10% b)	25 86% b)	1 4%	25 96%
69 – A existência do departamento de educação especial conduz ao alheamento do grupo de educação especial pelo trabalho dinamizado pelos outros departamentos.	5 17%	24 83%	2 8%	24 92%
70 – A existência do departamento de educação especial reduz as possibilidades de respostas educativas às especificidades dos alunos com nee.	2 7%	27 93%	0 0% ab)	24 92% ab)

Nas questões que sugerem constrangimentos ao funcionamento em DEE, ambos os grupos de inquiridos, GEE e DEE, discordaram que “É no departamento de expressões que estão os grupos disciplinares com maior afinidade e possibilidades de articulação com a educação especial” (questão 51), que “A existência do departamento de educação especial condiciona a representatividade do grupo de educação especial no agrupamento” (questão 56), que “A existência do GEE dentro do departamento de expressões é uma mais-valia para a representatividade desse departamento” (questão 61), que “A existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões desvaloriza o seu papel na concretização das metas de inclusão do projeto educativo” (questão 63), que “A existência do departamento de educação especial fomenta o isolamento do grupo de educação especial” (questão 64), que “A existência do departamento de educação especial

conduz ao alheamento do grupo de educação especial pelo trabalho dinamizado pelos outros departamentos” (questão 69) e que “A existência do departamento de educação especial reduz as possibilidades de respostas educativas às especificidades dos alunos com nee” (questão 70).

Na questão 52, “A existência do GEE dentro do departamento de expressões não faz sentido, dependendo apenas de uma “arrumação” definida legislativamente” a maioria dos docentes de ambos os grupos respondeu “Sim”, constatando-se que, embora com um resultado pouco expressivo de 52% no GEE e de 65% no grupo DEE, a maioria dos docentes concorda com a afirmação.

Com um resultado mais expressivo, de 93% no GEE e de 92% no grupo DEE, a maioria dos docentes responderam “Sim” à questão 57, “Nas reuniões do departamento de expressões são abordados assuntos que não estão diretamente relacionados com o grupo de educação especial”.

Na questão 62, “A existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões limita a sua autonomia”, registou-se uma diferença nas escolhas dos docentes do GEE e do grupo DEE, sendo que 59% (19 docentes) do GEE não concordam com a afirmação e 69% (18 docentes) concordam.

1.3.3. Discussão dos dados das questões do Grupo II

De acordo com os dados relativos aos agrupamentos, a maioria dos departamentos de educação especial foram criados nos agrupamentos de escolas no ano letivo 2012/2013, constatando-se que os docentes desse grupo passaram recentemente pela experiência de funcionamento em GEE dentro do departamento de expressões. Por outro lado, será pouco provável que os docentes do grupo GEE da nossa amostra tenham passado pela experiência de funcionamento em departamento de educação especial, uma vez que a maioria está na escola atual há mais de 3. Destes dados, podemos concluir que as respostas dos inquiridos pertencentes ao GEE se baseiam apenas na experiência e conhecimento do funcionamento em GEE, enquanto os inquiridos do DEE respondem perante a realidade existente no seu agrupamento embora possuindo também o conhecimento e experiência do funcionamento em GEE.

Neste grupo de questões, os docentes responderam de acordo com a sua opinião, independentemente da realidade existente no seu agrupamento, com o grupo de educação especial no departamento de expressões ou com departamento de educação especial.

Quanto às **potencialidades** referentes ao funcionamento em **DEE**, ambos os grupos, GEE e DEE, concordaram que a existência do departamento de educação especial promove uma maior dinamização de atividades; possibilita uma maior valorização do grupo de educação especial; facilita uma maior dinâmica de articulação com os outros departamentos; permite uma melhor coordenação das políticas de apoio desenvolvidas no agrupamento; e que permite a congregação de energias profissionais, aumentando o seu protagonismo, denotando-se uma percentagem de concordância ligeiramente superior no grupo DEE.

Nas questões que sugerem **potencialidades** do funcionamento em **GEE**, ambos os grupos, GEE e DEE, discordaram que a existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões evita o isolamento do grupo; aumenta as possibilidades de parceria em projetos do agrupamento; proporciona um processo de avaliação do desempenho docente mais isento e permite uma melhor reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, salientando-se que nesta última questão discordaram todos os inquiridos do grupo DEE. Verificamos uma divergência de opinião nos dois grupos inquiridos, GEE e DEE, em relação à questão à existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões permite o contacto com experiências e conceções mais diversificadas, onde prevaleceu a concordância nos docentes do GEE (59%) e a discordância nos docentes do DEE (77%).

Nos **constrangimentos** ao funcionamento em **DEE**, a maioria em ambos os grupos, GEE e DEE, discordou que é no departamento de expressões que estão os grupos disciplinares com maior afinidade e possibilidades de articulação com a educação especial; que a existência do departamento de educação especial condiciona a representatividade do grupo de educação especial no agrupamento; que a existência do GEE dentro do departamento de expressões é uma mais-valia para a representatividade desse departamento; que a existência do departamento de educação especial fomenta o isolamento do grupo de educação especial; que a existência do departamento de educação especial conduz ao alheamento do grupo de educação especial pelo trabalho dinamizado

pelos outros departamentos e que a existência do departamento de educação especial reduz as possibilidades de respostas educativas às especificidades dos alunos com nee.

Relativamente às questões que sugerem **constrangimentos** ao funcionamento em **GEE**, ambos os grupos de inquiridos, GEE e DEE discordaram que a existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões desvaloriza o seu papel na concretização das metas de inclusão do projeto educativo; a existência do GEE dentro do departamento de expressões não faz sentido, dependendo apenas de uma “arrumação” definida legislativamente e que nas reuniões do departamento de expressões são abordados assuntos que não estão diretamente relacionados com o grupo de educação especial.

As opiniões divergiram na questão de a existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões limitar a sua autonomia, com a concordância de 59% dos inquiridos do GEE e a discordância de 69% dos inquiridos do grupo DEE.

CONCLUSÃO

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, suscita algumas dúvidas quanto ao enquadramento legal do departamento de educação especial previsto no referido normativo legal e à organização da educação especial nos diferentes agrupamentos. Apesar deste normativo conter quatro referências ao departamento de educação especial, em muitos agrupamentos este ainda não existe.

Por um lado estamos conscientes que no desenvolvimento de uma “educação inclusiva bem-sucedida” a colaboração entre professores, pais e outros profissionais assume um papel decisivo (Morgado, 2003: 82) e por outro, sabemos que as muitas solicitações feitas aos professores de apoio educativo lhe impõem que trabalhe com a gestão da escola, com os professores, com os pais, com técnicos da educação, da saúde e da segurança social e com o próprio aluno (Sanches, 2011).

Questionamos se a existência ou não do departamento de educação especial, influencia o trabalho organizacional da educação especial de um agrupamento, pretendendo com este estudo aferir se na perspetiva de diretores, coordenadores de departamento, coordenadores de grupo de educação especial e docentes de educação especial, a existência ou não do departamento de educação especial provocou alterações no funcionamento, organização e gestão da educação especial.

Recorremos ao método de investigação quantitativo que nos permitiu obter um número alargado de opiniões entre intervenientes que pertencem a agrupamentos onde não existe o departamento de educação especial e intervenientes onde existe esse departamento, aferindo se existem diferenças significativas entre ambas as formas de organização escolar na educação especial.

Com o inquérito por questionário, de perguntas fechadas, delimitamos a abordagem das respostas, cuja análise e interpretação nos permitiram chegar a conclusões, fundamentadas pela quantificação das respostas dadas a cada questão e pela análise da sua correlação.

Em relação à pergunta de partida, com base na discussão dos resultados previamente apresentada, concluímos que, nas opiniões dadas de acordo com a realidade existente nos

seus agrupamentos, a existência da educação especial em grupo de educação especial incluído no departamento de expressões ou em departamento de educação especial, não influencia o funcionamento organizacional da educação especial, no que se refere à “organização e funcionamento global da escola”, “autonomia”, “trabalho colaborativo”, “articulação” e “avaliação do desempenho docente”.

No entanto, considerando as opiniões dadas independentemente da realidade existente nos seus agrupamentos, constatamos que ambos os grupos de inquiridos, GEE e DEE, “defendem” a existência do departamento de educação especial, concordando com as **potencialidades** referentes ao funcionamento em **DEE**, e discordando dos **constrangimentos** ao funcionamento em **DEE**. Por outro lado, também com opinião semelhante em ambos os grupos, GEE e DEE, demonstraram a sua discordância perante as **potencialidades** do funcionamento em **GEE**, e a concordância com os **constrangimentos** ao funcionamento em **GEE**.

Concluindo, embora em termos concretos não se tenham denotado influências no funcionamento organizacional da educação especial pela forma como se organiza, com ou sem departamento, os docentes de ambos os grupos defendem a existência do departamento de educação especial.

Os docentes de ambos os grupos, GEE e DEE demonstraram a perceção de que se devem reforçar os canais de comunicação entre o GEE/DEE e os restantes grupos/ departamentos e que os docentes de educação especial são responsáveis pela eliminação das barreiras dos alunos com necessidades educativas especiais. Seria importante promover nos agrupamentos uma intervenção no sentido de ultrapassar estes constrangimentos, através do reforço dos canais de comunicação entre o grupo/departamento de educação especial e os restantes grupos/departamentos e da sensibilização de todos os docentes do agrupamento na corresponsabilização pela eliminação das barreiras dos alunos com necessidades educativas especiais.

O nosso estudo teve como constrangimento o longo intervalo na devolução dos questionários uma vez que as muitas solicitações no âmbito da colaboração em estudos de investigação origina algum alheamento perante as mesmas. Esta situação foi transmitida por alguns diretores de agrupamento a quem solicitei autorização para distribuir o questionário e por muitos docentes. Esse facto, aliado ao reduzido número de

respondentes, levou-nos a prolongar a análise dos dados e consequente conclusão do estudo, na esperança de receber mais questionários (os questionários foram distribuídos em junho de 2013 e recebemos o último questionário a 6 de março de 2014).

Outra limitação, inerente às funções de docente de educação especial, prendeu-se com a falta de disponibilidade para me dedicar ao estudo. As muitas solicitações feitas ao professor de apoio educativo referidas por Sanches (2011) deixam muito pouco tempo para outros projetos.

Pensando em possibilidades de estudos futuros, consideramos interessante averiguar quantos dos 811 agrupamentos de escolas do país têm o departamento de educação especial. Criando um breve questionário, passível de ser respondido por telefone, onde se aferissem as questões principais sobre o funcionamento em grupo de educação especial dentro do departamento de expressões ou em departamento de educação especial e se caracterizasse a sua constituição, com base em situações facilmente quantificáveis, seria ultrapassada a situação da espera na devolução dos questionários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola, Cadernos de Organização e Gestão Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Barroso, J. (2011). Conhecimento e acção pública: as políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). In J. Barroso. & N. Afonso (Org.), *Políticas Educativas – Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Capucha, L. (2010). Inovação e Justiça Social. Políticas activas para a inclusão educativa. *Sociologia, Problemas e Práticas* n.º 63, pp. 25-50.

Correia, L. M. (2000). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008a). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008b). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Direcção-Geral de Educação e Cultura (2005/06). Eurybase. O Sistema Educativo em Portugal. Acedido em: http://www.oei.es/quipu/portugal/educ_portugal_eurydice.pdf

DGIDC (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

Ferreira, M. C. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.

Formosinho, J., Machado, J. (2009). *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Góis, E., Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as Escolas: Práticas eficazes*. Porto: Edições ASA.

Jiménez, R. B. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar – Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

Leite, C. (2002). A figura do “amigo crítico” no assessoramento / desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação. Actas do 5º congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa: Edições Colibri.

Meiros-Coelho, C.; Izquierdo, T.; Santos, C. (2007). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. J. M. Sousa (Org.). Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores. Vol. 2. Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007. (Porto): SPCE, 178-189. ISBN 978-989-8148-21-6.

Mesquita, M. H. (2001). Educação Especial em Portugal no último quarto do século XX. Tesis Doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor: O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva. Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In L. M. CORREIA (org.). *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no seu Perfeito Juízo* (pp. 73-88). Porto: Porto Editora.

Pardal, L. e Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Rodrigues, A. S., Martinho, A. & Amado, J. (2011). *A República – Revolução na Educação?*. In A. T. Peixinho & C. A. Santos (Coord). 1910-2010 Comunicação e Educação Republicanas. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis, 71; pp. 25-29. Lisboa: DGIDC

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*. Número 8, 63-83. Acedido em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>

Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva. A voz dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Serra, H. (2008). *Estudos em necessidades educativas especiais – Domínio Cognitivo*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Sim-Sim, I. (1995). *Formação em educação especial: que evolução?*. *Revista Educação*, 10; pp. 37-43.

Simões, G. (2013). *Autoavaliação da escola – Uma proposta de emancipação*. Lousã: Lápis de memórias.

Legislação

Lei n.º 12, de 7 de julho de 1913. *Diário do Governo*, n.º 156.

Lei n.º 1:941, de 11 de abril de 1936. *Diário do Governo*, I Série – N.º 84.

Decreto-Lei n.º 31:801/41, de 26 de dezembro. *Diário do Governo*, I Série – N.º 300.

Decreto-Lei n.º 45832/64, de 25 de julho.

Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de fevereiro. *Diário do Governo*, I Série – N.º 36.

Lei n.º 5/73, de 25 de julho. *Diário do Governo*, I Série – N.º 173.

Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio. *Diário da República*, I Série — N.º 101.

Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de maio. *Diário da República*, I Série — N.º 100.

Despacho n.º 59/79, de 8 de agosto.

Lei n.º 66/79, de 4 de outubro. Diário da República, I Série — N.º 230.

Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro. Diário da República, I Série — N.º 300.

Decreto-Lei n.º 170/80, de 29 de maio. Diário da República, I Série — N.º 124.

Decreto Regulamentar n.º 14/81, de 7 de abril. Diário da República, I Série — N.º 81.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República, I Série — N.º 227.

Decreto-Lei n.º 243/87, de 15 de junho. Diário da República, I Série — N.º 135.

Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de fevereiro. Diário da República, I Série — N.º 29.

Despacho conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de agosto. Diário da República, II Série — N.º 189.

Lei n.º 9/89, de 2 de maio. Diário da República, I Série — N.º 100.

Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro. Diário da República, I Série — N.º 21.

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. Diário da República, I Série — N.º 98.

Despacho n.º 5/SERE/91, de 3 de abril. Diário da República, II Série — N.º 77.

Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio. Diário da República, I Série-A — N.º 113.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Diário da República, I Série-A — N.º 193.

Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de Outubro. Diário da República, II Série — N.º 244.

Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de abril. Diário da República, I Série-A — N.º 97.

Decreto-Lei n.º 140/93, de 26 de abril. Diário da República, I Série-A — N.º 97.

Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de junho. Diário da República, II Série — N.º 140.

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro. Diário da República, I Série-A — N.º 1.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. Diário da República, I Série-A — N.º 102.

Despacho n.º 7520/98, de 6 de maio. Diário da República, II Série — N.º 104.

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

Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho. Diário da República, I Série-B — N.º 168.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República, I Série-A — N.º 166.

Decreto-Lei n.º 20/2006 de 31 de janeiro. Diário da República, I Série-A — N.º 22

Decreto-Lei n.º 27/2006 de 10 de fevereiro. Diário da República, I Série-A — N.º 30.

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 14.

Decreto-Lei n.º 200/2007 de 22 de maio. Diário da República, 1.ª série — N.º 98.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 4.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 7.

Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de janeiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 14.

Despacho n.º 7465/2008, de 13 de março. Diário da República, 2.ª série — N.º 52.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República, 1.ª série — N.º 79.

Lei n.º 21/2008, de 12 de maio. Diário da República, 1.ª série — N.º 91.

Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República, 1.ª série — N.º 166.

Decreto Regulamentar n.º 27/2009, de 6 de outubro. Diário da República, 1.ª série — N.º 193.

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho. Diário da República, 1.ª série — N.º 120.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho. Diário da República, 1.ª série — N.º 120.

Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro. Diário da República, 1.ª série — N.º 249.

Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 37.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 37.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 126.

Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro. Diário da República, 1.ª série — N.º 176.

Despacho normativo 24/2012, de 26 de outubro. Diário da República, 2.ª série — N.º 208.

Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro. Diário da República, 2.ª série — N.º 187.

Despacho n.º 12635/2012, de 27 de setembro. Diário da República, 2.ª série — N.º 188.

Despacho normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro. Diário da República, 2.ª série — N.º 208.

Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro. Diário da República, 2.ª série — N.º 208.

Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro. Diário da República, 2.ª série — N.º 236.

Decreto-Lei n.º 266-G/2012, de 31 de dezembro. Diário da República, 1.ª série — N.º 252.

Portaria n.º 156-B/2013, de 19 de abril. Diário da República, 1.ª série — N.º 77.

Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro. Diário da República, 1.ª série — N.º 204.

Decreto Regulamentar n.º 7/2013, de 23 de outubro. Diário da República, 1.ª série — N.º 205

Aviso n.º 14962-A/2013 de 5 de dezembro. Diário da República, 2.ª série — N.º 236.

Fontes

Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948)

Public Law 94-142, de 1975 (Education for All Handicapped Children Act)

Warnock Report (1978)

Convenção relativa aos Direitos da Criança (1989).

Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (1989).

Secretariado Nacional de Reabilitação.

Public Law 105-17 de 1990 (Individuals with Disabilities Act)

Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990). Jomtien, Tailândia.

Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências (1993).

Declaração de Salamanca (1994).

Declaração de Lisboa (2007).

ANEXOS

Anexo I – Formulário do questionário



O presente inquérito enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar, da ESECS, IPL, com o objetivo de recolher a opinião sobre o grupo/departamento de educação especial.

As informações recolhidas serão estritamente confidenciais.

Grata pela colaboração.

Dados pessoais										
<input type="checkbox"/> Diretor de agrup.	<input type="checkbox"/> Coordenador de dep.	<input type="checkbox"/> Coordenador grupo ed. esp.	<input type="checkbox"/> Docente ed. esp.							
Género:		<input type="checkbox"/> Feminino				<input type="checkbox"/> Masculino				
Idade:	<input type="checkbox"/> até 30 anos	<input type="checkbox"/> 31/40 anos	<input type="checkbox"/> 41/50 anos	<input type="checkbox"/> 51 anos ou +						
Habilitação académica:	<input type="checkbox"/> Bacharelato	<input type="checkbox"/> Licenciatura	<input type="checkbox"/> Mestrado	<input type="checkbox"/> Doutoramento						
Situação profissional:	<input type="checkbox"/> Contratado		<input type="checkbox"/> QZP			<input type="checkbox"/> QA				
Tempo de serviço:	<input type="checkbox"/> até 10 anos	<input type="checkbox"/> 11/20 anos	<input type="checkbox"/> 21/30 anos	<input type="checkbox"/> + de 31 anos						
N.º de anos na escola atual:										
Zona Pedagógica:	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10

Dados do agrupamento		
1. Existe departamento de educação especial	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não

1.1. Se sim:

<input type="checkbox"/> Anterior ao Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho	<input type="checkbox"/> Posterior ao Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho
Ano letivo de criação do departamento de educação especial	20 / 20
Número de docentes do departamento de educação especial	docentes.

1.2. Se não:

Educação especial incluída no departamento de expressões, cujo coordenador pertence ao grupo:		
Coordenador do grupo de educação especial com assento no conselho pedagógico	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Número de docentes do grupo de educação especial	docentes.	
Número total de docentes do departamento	docentes.	

2. Serviços de que o agrupamento dispõe ou dos quais usufrui (de outro agrupamento):	Dispõe	Usfrui
Serviço de psicologia e orientação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
UAE para a educação a alunos com multideficiência e surdocegueira congénita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
UEE para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escola de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escola de referência para a intervenção precoce na infância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Centro de recursos TIC para a educação especial (CRTIC)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Centro de recursos para a inclusão (CRI), com os técnicos: <input type="checkbox"/> Terapeuta da fala <input type="checkbox"/> Terapeuta ocupacional <input type="checkbox"/> Fisioterapeuta <input type="checkbox"/> Psicomotricista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Outro(s), qual (quais):		
Outro(s), qual (quais):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Responda “Sim” ou Não” **de acordo com a realidade** do seu agrupamento (com ou sem DEE).

Funcionamento do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões (GEE) / departamento de educação especial (DEE)

	Sim	Não
Os docentes de educação especial desenvolvem trabalho colaborativo com docentes de todos os grupos disciplinares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No GEE/DEE é incentivada a implementação de estratégias de melhoria no âmbito da inclusão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O GEE/DEE tem uma participação pouco ativa na vida da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Há um elemento do GEE/DEE na secção de avaliação do desempenho docente (SADD).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O GEE/DEE toma decisões sobre o funcionamento estrutural da educação especial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O avaliador interno dos docentes de educação especial é do grupo de educação especial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Há pouca articulação entre os coordenadores dos diferentes grupos/departamentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A especificidade da educação especial pressupõe a articulação do GEE/DEE com os restantes grupos/departamentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O GEE/DEE tem pouca notoriedade no agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O GEE/DEE tem pouco poder decisivo na vida da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As funções do docente de educação especial são desvalorizadas pelos outros docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No GEE/DEE é desenvolvido trabalho colaborativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Há maiores possibilidades de articulação de respostas educativas para os alunos com necessidades educativas especiais nos grupos disciplinares do departamento de expressões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Devem reforçar-se os canais de comunicação entre o GEE/DEE e os restantes grupos/departamentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os assuntos da educação especial nem sempre suscitam grande reflexão no conselho pedagógico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os docentes de educação especial reúnem com os encarregados de educação quando necessário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Há momentos de reflexão para avaliação do trabalho desenvolvido pela equipa pluridisciplinar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os docentes de educação especial não participam na elaboração dos documentos estruturais do agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O GEE/DEE não tem afinidade específica com qualquer outro departamento em particular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nas reuniões de departamento são abordados/discutidos assuntos da educação especial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A avaliação do desempenho docente não tem reflexos nas práticas pedagógicas dos docentes de educação especial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O GEE/DEE tem poucas oportunidades de articulação com os restantes grupos/departamentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O coordenador do GEE/DEE tem assento no conselho pedagógico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A existência do GEE/DEE fragiliza a eficácia do trabalho colaborativo com os restantes grupos/departamentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A avaliação do desempenho docente propicia “rivalidades” e “desconfianças” entre os docentes do GEE/DEE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os docentes titulares/diretores de turma deixam para o docente de educação especial a elaboração da documentação do processo dos alunos com necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O GEE/DEE é transversal a todos os grupos de recrutamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os docentes de educação especial têm poucas oportunidades de interação com os docentes dos restantes grupos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O GEE/DEE está representado na constituição de turmas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sim	Não
No GEE/DEE é promovido o profissionalismo dos docentes de educação especial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os docentes de educação especial sentem-se parte integrante do agrupamento e partilham os seus valores e crenças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No GEE/DEE há partilha de recursos pedagógicos e organizacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As medidas do regime educativo especial a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais não dependem do docente de educação especial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O GEE/DEE é transversal a todos os níveis de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No GEE/DEE são abordadas questões relativas à avaliação do desempenho docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O GEE/DEE é chamado a participar nas tomadas de decisão do agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os docentes de educação especial são responsáveis pela eliminação das barreiras dos alunos com necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Há partilha de informações/experiências relativas à avaliação do desempenho docente no GEE/DEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O GEE/DEE promove o espírito colaborativo necessário à implementação de um plano de ação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O avaliador interno “conhece bem” o desempenho dos seus avaliados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Há falhas na transmissão das informações da vida da escola aos docentes de educação especial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nos conselhos de turma/docentes onde participam os docentes de educação especial é promovida a articulação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A avaliação do desempenho do docente de educação especial tem especificidades diferentes dos outros docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Há dificuldades de comunicação, interação e cooperação entre os docentes de educação especial e os docentes dos outros grupos disciplinares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O GEE/DEE organiza e dinamiza atividades do projeto educativo e do plano anual de atividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O coordenador de departamento faculta as informações relativas ao processo de avaliação do desempenho docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A avaliação do desempenho docente cria um clima de tensão dentro do GEE/DEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O GEE/DEE faz a avaliação das medidas postas em prática ao longo do ano letivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A dispersão geográfica das escolas onde os docentes de educação especial exercem funções dificulta o desenvolvimento de trabalho colaborativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O GEE/DEE tem autonomia limitada devido ao reduzido número de elementos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Responda “Sim” ou “Não” de acordo com a sua opinião, **independentemente da realidade** do seu agrupamento.

A existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões ou do departamento de educação especial

	Sim	Não
É no departamento de expressões que estão os grupos disciplinares com maior afinidade e possibilidades de articulação com a educação especial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões não faz sentido, dependendo apenas de uma “arrumação” definida legislativamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A existência do departamento de educação especial promove uma maior dinamização de atividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sim	Não
A existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões permite o contacto com experiências e conceções mais diversificadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A existência do departamento de educação especial possibilita uma maior valorização do grupo de educação especial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A existência do departamento de educação especial condiciona a representatividade do grupo de educação especial no agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nas reuniões do departamento de expressões são abordados assuntos que não estão diretamente relacionados com o grupo de educação especial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões evita o isolamento do grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões aumenta as possibilidades de parceria em projetos do agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A existência do departamento de educação especial facilita uma maior dinâmica de articulação com os outros departamentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A existência do GEE dentro do departamento de expressões é uma mais-valia para a representatividade desse departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões limita a sua autonomia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões desvaloriza o seu papel na concretização das metas de inclusão do projeto educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A existência do departamento de educação especial fomenta o isolamento do grupo de educação especial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A existência do departamento de educação especial permite uma melhor coordenação das políticas de apoio desenvolvidas no agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões proporciona um processo de avaliação do desempenho docente mais isento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A existência do departamento de educação especial permite a congregação de energias profissionais, aumentando o seu protagonismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A existência do grupo de educação especial dentro do departamento de expressões permite uma melhor reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A existência do departamento de educação especial conduz ao alheamento do grupo de educação especial pelo trabalho dinamizado pelos outros departamentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A existência do departamento de educação especial reduz as possibilidades de respostas educativas às especificidades dos alunos com necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muito obrigada!

Anexo II – Dados estatísticos

- Dados pessoais – Grupo GEE
- Dados do agrupamento – Grupo GEE
- Dados do agrupamento (continuação) – Grupo GEE
- Dados questionário Grupo I – Grupo GEE
- Dados questionário Grupo I (continuação) – Grupo GEE
- Dados questionário Grupo I (final) e Grupo II – Grupo GEE
- Dados pessoais – Grupo DEE
- Dados do agrupamento – Grupo DEE
- Dados do agrupamento (continuação) – Grupo DEE
- Dados questionário Grupo I – Grupo DEE
- Dados questionário Grupo I (continuação) – Grupo DEE
- Dados questionário Grupo I (final) e Grupo II – Grupo DEE
- Análise dos dados Grupo I e II

Dados pessoais – Grupo GEE

Diretor de agrupamento																													
Dados pessoais																													
Género		Idade					Habilitação académica				Situação profissional			Tempo de serviço				N.º anos escola atual	Zona pedagógica										
Fem.	Mas.	até 30	31/40	41/50	51 ou +	Bach.	Lic.	Mest.	Dout.	Cont.	QZP	QA	até 10	11 a 20	21 a 30	31 ou +	N/R		Z1	Z2	Z3	Z4	Z5	Z6	Z7	Z8	Z9	Z10	
GEE_D_01	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	24	1										
GEE_D_02	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	15	1										
Total	2	0	0	0	0	2	0	1	1	0	0	0	2	0	0	1	1		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2		2					2				2			2					2									
Coordenador departamento																													
GEE_CD_01	1	0			1		0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	7	1										
Total	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0		1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1		1					1				1			1					1									
Coordenador grupo educação especial																													
GEE_CG_01	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	3											
GEE_CG_02	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	9	1										
GEE_CG_03	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	7				1							
GEE_CG_04	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	15											1
GEE_CG_05	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	15											1
Total	4	1	0	1	1	3	0	3	2	0	1	0	4	1	0	3	1		1	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0
	5		5					5				5			5					5									
Docente educação especial																													
GEE_01	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2	1										
GEE_02	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1										
GEE_06	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	7	1										
GEE_07	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	2	1										
GEE_08	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	4	1										
GEE_09	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	3											1
GEE_10	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	4											1
GEE_11	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	4											1
GEE_12	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	6	1										
GEE_13	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	6											1
GEE_14	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	6	1										
GEE_15	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	5	1										
GEE_16	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	4	1										
GEE_17	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	5	1										
GEE_18	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	3	1										
GEE_19	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	7	1										
GEE_20	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1										
GEE_21	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1											1
GEE_22	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	4											1
GEE_23	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	7	1										
GEE_24	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	3											1
Total	20	1	3	7	8	3	0	10	11	0	8	2	11	6	7	6	2		14	0	0	0	0	0	6	0	1	0	0
	21		21					21				21			21					21									
	27	2	3	8	10	8	0	14	15	0	9	2	18	7	7	11	4		18	0	0	0	1	0	9	0	1	0	0
	29		29					29				29			29					29									

Dados do agrupamento – Grupo GEE

Dados agrupamento

Existe DEE		Grupo do coord. de expressões	Coord. GEE c/ assento no CP		N.º docentes do GEE	N.º docentes depart. expressões
Sim	Não		Sim	Não		
0	1	620	1	0	12	27
0	1	620	1	0	8	24
0	2					

Serviços de que dispõe							CRI					Outro(s)
SPO	UAE	UEE	EREACBV	EREBAS	ERIPi	CRTIC	TF	TO	FST	PSM	Outro(s)	
1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	Psicóloga	
1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	Psicóloga	
2	1	1	0	0	1	0	2	0	1	1		

0	1	910	1	0	9	31
0	1					

1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	
1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	

0	1	240	1	0	14	
0	1		1	0	9	26
0	1	240	0	1	6	22
0	1	910	0	1	14	30
0	1	910	1	0	9	25
0	5					

1	1	1					1		1	1	Psicóloga
1					1		1				Psicologia
1											
	1	1									
1		1				1	1		1	1	Psicóloga
4	2	3	0	0	2	0	3	0	2	2	

0	1		1	0	13	
0	1	620	1	0	14	
0	1	620	1	0	14	
0	1	620	1	0	14	34
0	1	600	1	0	14	34
0	1	600	1	0	14	34
0	1		1	0	9	26
0	1	Ed. Física	1	0	7	26
0	1	260	1	0	9	26
0	1	260	0	1	9	26
0	1		1	0	7	42
0	1		0	1	7	27
0	1	600	1	0	11	40
0	1		0	1	10	200
0	1	EVT	0	1	5	cerca de 17
0	1		1	0	5	28
0	1		1	0		
0	1	910	1	0	12	28
0	1		1	0	5	
0	1	910	0	1	10	30
0	1	600	1	0	8	24

1		1				1	1		1	1	
1	1	1					1	1	1	1	
1	1	1					1		1	1	
1	1	1					1		1	1	
1	1	1					1		1	1	
1						1	1				Psicologia
1							1	1	1		Psicologia
1						1	1				Psicologia
1	1						1		1		
1	1						1	1	1		
1	1										
1					1		1	1		1	Psicóloga
1											
1	1	1									
1	1	1									
1	1	1				1	1		1		
1	1	1					1	1	1		
20	11	10	1	0	4	1	15	5	10	7	

21

0	29
29	

22	7
29	

27	14	15	1	0	8	1	21	6	13	11
----	----	----	---	---	---	---	----	---	----	----

Dados do agrupamento (continuação) – Grupo GEE

Serviços de que usufrui							CRI					Outro(s)
SPO	UAE	UEE	EREACBV	EREBAS	ERIPi	CRTIC	TF	TO	FST	PSM	Outro(s)	
1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	Psicóloga	
	1	1	1	1								
1	2	2	1	1	1	1	1	0	1	1		

0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	--

1	1	1			1	1	1		1	1	Psicóloga
1					1	1	1				Psicologia
						1	1	1			
1					1	1	1	1	1	1	
						1	1		1	1	Psicóloga
3	1	1	0	0	3	3	5	2	3	3	

						1	1	1	1	1	
						1					
							1		1	1	
					1		1		1	1	
					1		1		1	1	
1					1		1				Psicologia
							1				Psicóloga
1		1					1	1	1		Psicologia
1					1		1				Psicologia
		1	1	1	1	1		1	1		
			1	1	1	1	1			1	
						1					
						1					
1						1	1			1	Educadora Social
				1	1		1		1	1	
				1	1	1	1	1	1		
		1									
							1	1	1		
							1				
4	0	3	2	3	8	7	15	5	9	7	

8	3	6	3	4	12	11	21	7	13	11
---	---	---	---	---	----	----	----	---	----	----

Dados pessoais – Grupo DEE

Diretor de agrupamento		Dados pessoais																																																																																	
	Género		Idade				Habitação académica				Situação profissional			Tempo de serviço				N.º anos escola atual	Zona pedagógica																																																																
	Fem.	Mas.	até 30	31/40	41/50	51 ou +	Bach.	Lic.	Mest.	Dout.	Cont.	QZP	QA	até 10	11 a 20	21 a 30	31 ou +		N/R	Z1	Z2	Z3	Z4	Z5	Z6	Z7	Z8	Z9	Z10																																																						
DEE_D_01	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	18	1																																																																
DEE_D_02	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	24	1																																																																
DEE_D_04	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	10							1																																																										
Total	1	2	0	0	0	3	0	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0		2	0	0	0	0	0	1	0	0	0																																																							
		3		3				3				3			3						3																																																														
Coordenador departamento educação especial																																																																																			
DEE_CD_01	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	4	1																																																																
DEE_CD_02	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	8	1																																																																
DEE_CD_03	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	8	1																																																																
DEE_CD_04	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	8	1																																																																
DEE_CD_05	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	8							1																																																										
Total	5	0	0	0	5	0	0	4	1	0	0	0	5	0	0	5	0		4	0	0	0	0	0	0	1	0	0																																																							
		5		5				5				5			5						5																																																														
Coordenador grupo educação especial																																																																																			
DEE_CG_01	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	14							1																																																										
DEE_CG_02	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	11	1																																																																
Total	2	0	0	0	1	1	0	2	0	0	0	0	2	0	0	2	0		1	0	0	0	0	0	1	0	0	0																																																							
		2		2				2				2			2						2																																																														
Docente educação especial																																																																																			
DEE_01	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0					1																																																													
DEE_02	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	3					1																																																												
DEE_03	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	3	1																																																																
DEE_05	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	8	1																																																																
DEE_06	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	4	1																																																																
DEE_07	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	4	1																																																																
DEE_08	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0					1																																																													
DEE_09	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	8					1																																																												
DEE_10	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	2						1																																																											
DEE_11	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	7	1																																																																
DEE_12	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	8							1																																																										
DEE_13	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	6 meses						1																																																											
DEE_14	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	12	1																																																																
DEE_15	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1					1																																																													
DEE_16	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1					1																																																													
DEE_17	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1		1																																																																
Total	14	2	1	5	6	4	0	11	4	1	4	0	12	3	8	2	3		7	0	0	1	4	1	2	1	0	0																																																							
		16		16				16				16			16						16																																																														
<table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="background-color: #90EE90;">22</td> <td style="background-color: #90EE90;">4</td> <td style="background-color: #90EE90;">1</td> <td style="background-color: #90EE90;">5</td> <td style="background-color: #90EE90;">12</td> <td style="background-color: #90EE90;">8</td> <td style="background-color: #90EE90;">0</td> <td style="background-color: #90EE90;">20</td> <td style="background-color: #90EE90;">5</td> <td style="background-color: #90EE90;">1</td> <td style="background-color: #90EE90;">4</td> <td style="background-color: #90EE90;">0</td> <td style="background-color: #90EE90;">22</td> <td style="background-color: #90EE90;">3</td> <td style="background-color: #90EE90;">8</td> <td style="background-color: #90EE90;">12</td> <td style="background-color: #90EE90;">3</td> <td colspan="10"></td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="background-color: #90EE90;">26</td> <td colspan="4" style="background-color: #90EE90;">26</td> <td colspan="4" style="background-color: #90EE90;">26</td> <td colspan="3" style="background-color: #90EE90;">26</td> <td colspan="4" style="background-color: #90EE90;">26</td> <td colspan="2"></td> <td colspan="10" style="background-color: #90EE90;">26</td> </tr> </table>																												22	4	1	5	12	8	0	20	5	1	4	0	22	3	8	12	3											26		26				26				26			26						26									
22	4	1	5	12	8	0	20	5	1	4	0	22	3	8	12	3																																																																			
26		26				26				26			26						26																																																																
<table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="background-color: #90EE90;">14</td> <td style="background-color: #90EE90;">0</td> <td style="background-color: #90EE90;">0</td> <td style="background-color: #90EE90;">1</td> <td style="background-color: #90EE90;">4</td> <td style="background-color: #90EE90;">1</td> <td style="background-color: #90EE90;">4</td> <td style="background-color: #90EE90;">2</td> <td style="background-color: #90EE90;">0</td> <td style="background-color: #90EE90;">0</td> <td style="background-color: #90EE90;">0</td> <td colspan="17"></td> </tr> <tr> <td colspan="10" style="background-color: #90EE90;">26</td> <td colspan="18" style="background-color: #90EE90;">26</td> </tr> </table>																												14	0	0	1	4	1	4	2	0	0	0																		26										26																	
14	0	0	1	4	1	4	2	0	0	0																																																																									
26										26																																																																									

Dados do agrupamento (continuação) – Grupo DEE

Serviços de que usufrui	SPO	UAE	UEE	EREACB V	EREBA S	ERIPi	CRTIC	CRI				Outro(s)	Outro(s)
								TF	TO	FST	PSM		
	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0		
			1		1	1	1						
		1	1	1	1	1	1						
	0	1	2	1	2	2	3	2	0	1	0		

						1	1				1		
		1						1		1			
									1				
							1		1				Técnico operacional de jardinagem, carpintaria, costura e cozinha
			1										
	0	0	1	1	0	1	2	1	1	2	1		

	1												
	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		

							1	1	1	1			
										1			
								1	1	1			
		1	1	1	1	1							
								1		1	1		Psicologia
								1		1	1		Hospital Tomar - consulta de desenvolvimento, terapia ocupacional, psicologia
													Psicóloga
								1	1	1	1		Psicologia
				1									
				1									
								1			1		Psicólogo e educadora social
								1					
	1							2	8	4	7	4	

3	2	4	5	3	4	7	11	5	10	5
---	---	---	---	---	---	---	----	---	----	---

Dados questionário Grupo I – Grupo DEE

		Diretor de agrupamento																																																			
		Grupo I																																																			
		1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15		16		17		18		19		20		21		22		23							
		S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N								
DEE_D_01		1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0						
DEE_D_02		1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0				
DEE_D_04		1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0		
DEE_D_03		1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0		
Total		3	0	3	0	0	3	0	3	3	0	3	0	1	2	3	0	0	3	0	3	0	3	0	3	0	3	0	3	3	0	3	3	0	3	0	3	0	1	2	3	0	3	0	0	3	1	2	3	0			
		3		3		3		3		3		3		3		3		3		3		3		3		3		3		3		3		3		3		3		3		3		3		3		3					
Coordenador departamento educação especial																																																					
DEE_CD_01		1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0						
DEE_CD_02		1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0			
DEE_CD_03		1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0				
DEE_CD_04		1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0			
DEE_CD_05		1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0			
Total		4	0	5	0	0	5	2	3	5	0	5	0	2	3	4	1	0	5	1	4	3	2	5	0	3	2	5	0	1	4	5	0	5	0	1	4	0	5	5	0	1	4	2	3	5	0						
		4		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5					
Coordenador grupo educação especial																																																					
DEE_CG_01		1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0			
DEE_CG_02		1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0		
Total		2	0	2	0	0	2	2	0	2	0	2	0	2	0	1	1	2	0	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	1	1	2	0	0	2	2	0	2	0	0	2	1	1	2	0	0	2	0	2	2	0	
		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2			
Docente educação especial																																																					
DEE_01		1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0			
DEE_02		1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0		
DEE_03		1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0		
DEE_05		1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0		
DEE_06		1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0		
DEE_07		1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1		
DEE_08		1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	
DEE_09		1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0		
DEE_10		0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0		
DEE_11		1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0		
DEE_12		0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	
DEE_13		1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	
DEE_14		1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	
DEE_15		1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	
DEE_16		1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0
DEE_17		1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	
DEE_04		1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total		14	2	14	2	3	13	14	2	15	1	16	0	4	11	14	2	2	13	9	7	6	10	14	2	9	7	16	0	6	8	16	0	13	3	4	12	7	9	16	0	6	10	11	5	15	1						
		16		16		16		16		16		16		15		16		15		16		16		16		16		16		16		16		16		16		16		16		16		16		16		16		16			
		1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15		16		17		18		19		20		21		22		23		23		23			
		23	2	24	2	3	23	18	8	25	1	26	0	8	17	23	3																																				

Dados questionário Grupo I (continuação) – Grupo DEE

24		25		26		27		28		29		30		31		32		33		34		35		36		37		38		39		40		41		42		43		44		45		46		47				
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N			
0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	
0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1		
0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	
0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	
0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	
0	3	1	2	1	2	3	0	0	3	2	1	3	0	3	0	3	0	0	3	3	0	3	0	3	0	3	0	3	0	2	1	3	0	3	0	0	3	3	0	2	1	0	3	3	0	3	0	1	2	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	
0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1
0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0
0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0
0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	
0	5	1	4	4	1	4	1	0	5	4	1	5	0	4	0	5	0	2	3	5	0	5	0	5	0	5	0	5	0	5	0	4	1	2	3	3	1	1	4	2	3	5	0	4	1	3	2			
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5			
0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	
0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	
0	2	0	2	2	0	2	0	0	2	2	0	2	0	2	0	2	0	1	1	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	0	2	2	0	2	0	0	2	2	0	2	0	0	2	0	0	2
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	
0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	
0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1		
0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	
0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	
1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	
1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	
0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1
0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
0	1	0	1	1																																														

Dados questionário Grupo I (final) e Grupo II – Grupo DEE

Grupo II																																																		
48		49		50		51		52		53		54		55		56		57		58		59		60		61		62		63		64		65		66		67		68		69		70						
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N							
1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	70	
1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	69	
1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	69		
1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	60	
3	0	0	3	1	2	0	3	3	0	3	0	1	2	3	0	0	3	2	0	0	3	1	2	2	1	0	3	3	0	2	1	1	2	2	1	0	3	3	0	0	3	0	3	0	2	2	208			
3		3		3		3		3		3		3		3		3		2		3		3		3		3		3		3		3		3		3		3		3		3		3		2		208		
1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	67	
1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	70	
1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	70	
1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	70	
0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	70	
4	1	2	3	0	5	2	3	4	1	5	0	1	4	5	0	0	5	5	0	0	5	0	5	5	0	0	5	5	0	2	3	0	5	5	0	1	4	5	0	0	5	0	5	0	5	0	5	347		
5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		347		
1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	70	
1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	70			
2	0	1	1	0	2	1	1	1	1	2	0	0	2	2	0	0	2	2	0	0	2	0	2	2	0	0	2	1	1	1	1	0	2	2	0	0	2	2	0	0	2	2	0	0	2	0	2	0	2	140
2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		140		
1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	70			
1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	70	
1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	68	
1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	69		
1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	70	
1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	67	
1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	69	
1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	70	
1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	70
1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	69	
1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	70
1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	66	
1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	70	
1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	70	
0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	36
16	0	7	9	10	6	7	8	9	7	14	2	4	12	14	2	5	11	15	1	4	12	6	10	12	4	4	11	9	7	4	11	0	16	16	0	4	12	13	3	0	16	2	14	0	15	1105				
16		16		16		15		16		16		16		16		16		16		16		16		16		15		16		15		16		16		16		16		16		16		16		15		1105		
48		49		50		51		52		53		54		55		56		57		58		59		60		61		62		63		64		65		66		67		68		69		70						
25	1	10	16	11	15	10	15	17	9	24	2	6	20	24	2	5	21	24	1	4	22	7	19	21	5	4	21	18	8	9	16	1	25	25	1	5	21	23	3	0	26	2	24	0	24	1800				
26		26		26		25		26		26		26		26		26		25		26		26		26		25		26		25		26		26		26		26		26		26		26		24		1800		

Análise dos dados – Grupo I e Grupo II

1.2.1. Organização e funcionamento global da escola

a) "Sim" e "Não"

b) Sem resposta

a e b)

Questão ⊕	GEE		DEE		Diretor agrupamento				Coord. departamento				Coord. grupo				Docente ed. especial			
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
5	90%	10%	96%	4%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	86%	14%	94%	6%
	26	3	25	1	2	0	3	0	1	0	5	0	5	0	2	0	18	3	15	1
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
23	79%	21%	96%	4%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	60%	40%	0%	100%	81%	19%	94%	6%
	23	6	25	1	2	0	3	0	1	0	5	0	3	2	0	2	17	4	15	1
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
29	90%	7%	73%	23%	100%	0%	67%	33%	100%	0%	80%	20%	100%	0%	100%	0%	86%	10%	69%	25%
	26	2	19	6	2	0	2	1	1	0	4	1	5	0	2	0	18	2	11	4
	28		25		2		3		1		5		5		2		20		15	
31	90%	10%	81%	12%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	80%	0%	80%	20%	100%	0%	90%	10%	75%	19%
	26	3	21	3	2	0	3	0	1	0	4	0	4	1	2	0	19	2	12	3
	29		24		2		3		1		4		5		2		21		15	
36	72%	28%	88%	8%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	60%	40%	100%	0%	71%	29%	81%	13%
	21	8	23	2	2	0	3	0	1	0	5	0	3	2	2	0	15	6	13	2
	29		25		2		3		1		5		5		2		21		15	

Questão ⊕	GEE		DEE		Diretor agrupamento				Coord. departamento				Coord. grupo				Docente ed. especial			
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
3	14%	86%	12%	88%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	20%	80%	0%	100%	14%	86%	19%	81%
	4	25	3	23	0	2	0	3	0	1	0	5	1	4	0	2	3	18	3	13
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
9	10%	90%	8%	88%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	40%	60%	0%	100%	5%	95%	13%	81%
	3	26	2	23	0	2	0	3	0	1	0	5	2	3	0	2	1	20	2	13
	29		25		2		3		1		5		5		2		21		15	
15	31%	62%	27%	65%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	20%	80%	40%	60%	0%	100%	33%	57%	38%	50%
	9	18	7	17	0	2	0	3	0	1	1	4	2	3	0	2	7	12	6	8
	27		24		2		3		1		5		5		2		19		14	
18	7%	86%	23%	77%	0%	100%	33%	67%	0%	100%	20%	80%	20%	80%	0%	100%	10%	86%	25%	75%
	2	25	6	20	0	2	1	2	0	1	1	4	1	4	0	2	2	18	4	12
	27		26		2		3		1		5		5		2		20		16	
41	38%	62%	35%	65%	0%	100%	0%	100%	100%	0%	40%	60%	80%	20%	0%	100%	29%	71%	44%	56%
	11	18	9	17	0	2	0	3	1	0	2	3	4	1	0	2	6	15	7	9
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	

1.2.2. Autonomia

Questão ⊕	GEE		DEE		Diretor agrupamento				Coord. departamento				Coord. grupo				Docente ed. especial			
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
20	69%	31%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	80%	20%	100%	0%	62%	38%	100%	0%
	20	9	26	0	2	0	3	0	1	0	5	0	4	1	2	0	13	8	16	0
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
30	90%	7%	92%	8%	100%	0%	100%	0%	0%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	90%	10%	88%	13%
	26	2	24	2	2	0	3	0	0	0	5	0	5	0	2	0	19	2	14	2
	28		26		2		3		0		5		5		2		21		16	
32	90%	10%	92%	4%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	80%	20%	100%	0%	90%	10%	88%	6%
	26	3	24	1	2	0	3	0	1	0	5	0	4	1	2	0	19	2	14	1
	29		25		2		3		1		5		5		2		21		15	
45	100%	0%	96%	4%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	94%	6%
	29	0	25	1	2	0	3	0	1	0	5	0	5	0	2	0	21	0	15	1
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
48	93%	7%	96%	4%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	80%	20%	80%	20%	100%	0%	95%	5%	100%	0%
	27	2	25	1	2	0	3	0	1	0	4	1	4	1	2	0	20	1	16	0
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	

Questão ⊕	GEE		DEE		Diretor agrupamento				Coord. departamento				Coord. grupo				Docente ed. especial			
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
10	41%	59%	38%	62%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	20%	80%	80%	20%	0%	100%	38%	62%	56%	44%
	12	17	10	16	0	2	0	3	0	1	1	4	4	1	0	2	8	13	9	7
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
19	24%	72%	42%	58%	50%	50%	100%	0%	0%	100%	0%	100%	60%	40%	50%	50%	14%	81%	44%	56%
	7	21	11	15	1	1	3	0	0	1	0	5	3	2	1	1	3	17	7	9
	28		26		2		3		1		5		5		2		20		16	
28	14%	86%	31%	69%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	20%	80%	0%	100%	14%	86%	50%	50%
	4	25	8	18	0	2	0	3	0	1	0	5	1	4	0	2	3	18	8	8
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
33	34%	62%	42%	58%	0%	50%	0%	100%	0%	100%	40%	60%	0%	100%	50%	50%	48%	52%	50%	50%
	10	18	11	15	0	1	0	3	0	1	2	3	0	5	1	1	10	11	8	8
	28		26		1		3		1		5		5		2		21		16	
50	24%	72%	42%	58%	0%	100%	33%	67%	0%	100%	0%	100%	60%	40%	0%	100%	19%	76%	63%	38%
	7	21	11	15	0	2	1	2	0	1	0	5	3	2	0	2	4	16	10	6
	28		26		2		3		1		5		5		2		20		16	

1.2.3. Trabalho colaborativo

Questão ⊗	GEE		DEE		Diretor agrupamento				Coord. departamento				Coord. grupo				Docente ed. especial			
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
1	93%	7%	88%	8%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	80%	0%	100%	0%	100%	0%	90%	10%	88%	13%
	27	2	23	2	2	0	3	0	1	0	4	0	5	0	2	0	19	2	14	2
	29		25		2		3		1		4		5		2		21		16	
12	90%	10%	92%	8%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	80%	20%	100%	0%	90%	10%	88%	13%
	26	3	24	2	2	0	3	0	1	0	5	0	4	1	2	0	19	2	14	2
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
27	90%	10%	92%	8%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	80%	20%	100%	0%	100%	0%	86%	14%	94%	6%
	26	3	24	2	2	0	3	0	1	0	4	1	5	0	2	0	18	3	15	1
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
34	93%	3%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	90%	5%	100%	0%
	27	1	26	0	2	0	3	0	1	0	5	0	5	0	2	0	19	1	16	0
	28		26		2		3		1		5		5		2		20		16	
39	97%	3%	85%	15%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	95%	5%	138%	25%
	28	1	22	4	2	0	3	0	1	0	5	0	5	0	2	0	20	1	22	4
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		26	

Questão ⊗	GEE		DEE		Diretor agrupamento				Coord. departamento				Coord. grupo				Docente ed. especial			
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
14	97%	3%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	0%	100%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%
	28	1	26	0	2	0	3	0	0	1	5	0	5	0	2	0	21	0	16	0
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
24	7%	93%	8%	92%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	10%	90%	13%	88%
	2	27	2	24	0	2	0	3	0	1	0	0	5	0	2	2	2	19	2	14
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
37	79%	21%	88%	12%	50%	50%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	80%	20%	100%	0%	81%	19%	81%	19%
	23	6	23	3	1	1	3	0	1	0	5	0	4	1	2	0	17	4	13	3
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
44	24%	76%	38%	58%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	40%	60%	60%	40%	0%	100%	19%	81%	50%	44%
	7	22	10	15	0	2	0	3	0	1	2	3	3	2	0	2	4	17	8	7
	29		25		2		3		1		5		5		2		21		15	
49	55%	38%	38%	62%	50%	50%	0%	100%	0%	100%	40%	60%	80%	20%	50%	50%	52%	38%	44%	56%
	16	11	10	16	1	1	0	3	0	1	2	3	4	1	1	1	11	8	7	9
	27		26		2		3		1		5		5		2		19		16	

1.2.4. Articulação

Questão ⊙	GEE		DEE		Diretor agrupamento				Coord. departamento				Coord. grupo				Docente ed. especial			
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
2	97%	3%	92%	8%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	95%	5%	88%	13%
	28	1	24	2	2	0	3	0	1	0	5	0	5	0	2	0	20	1	14	2
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
8	97%	3%	88%	12%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	80%	20%	80%	20%	100%	0%	100%	0%	88%	13%
	28	1	23	3	2	0	3	0	1	0	4	1	4	1	2	0	21	0	14	2
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
16	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%
	29	0	26	0	2	0	3	0	1	0	5	0	5	0	2	0	21	0	16	0
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
17	83%	17%	88%	12%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	80%	20%	100%	0%	81%	19%	81%	19%
	24	5	23	3	2	0	3	0	1	0	5	0	4	1	2	0	17	4	13	3
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
42	93%	7%	81%	15%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	60%	20%	80%	20%	100%	0%	95%	5%	81%	19%
	27	2	21	4	2	0	3	0	1	0	3	1	4	1	2	0	20	1	13	3
	29		25		2		3		1		4		5		2		21		16	

Questão ⊗	GEE		DEE		Diretor agrupamento				Coord. departamento				Coord. grupo				Docente ed. especial			
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
7	34%	66%	31%	65%	0%	100%	33%	67%	0%	100%	40%	60%	20%	80%	50%	50%	43%	57%	25%	69%
	10	19	8	17	0	2	1	2	0	1	2	3	1	4	1	1	9	12	4	11
	29		25		2		3		1		5		5		2		21		15	
11	34%	66%	35%	65%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	60%	40%	40%	60%	0%	100%	38%	62%	38%	63%
	10	19	9	17	0	2	0	3	0	1	3	2	2	3	0	2	8	13	6	10
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
13	55%	41%	54%	46%	0%	100%	33%	67%	100%	0%	60%	40%	60%	40%	50%	50%	57%	38%	56%	44%
	16	12	14	12	0	2	1	2	1	0	3	2	3	2	1	1	12	8	9	7
	28		26		2		3		1		5		5		2		20		16	
22	31%	66%	54%	46%	0%	100%	33%	67%	0%	100%	40%	60%	40%	60%	100%	0%	33%	62%	69%	31%
	9	19	14	12	0	2	1	2	0	1	2	3	2	3	2	0	7	13	11	5
	28		26		2		3		1		5		5		2		20		16	
26	90%	10%	77%	23%	100%	0%	33%	67%	0%	100%	80%	20%	100%	0%	100%	0%	90%	10%	81%	19%
	26	3	20	6	2	0	1	2	0	1	4	1	5	0	2	0	19	2	13	3
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	

1.2.5. Avaliação do desempenho docente

Questão ⊕	GEE		DEE		Diretor agrupamento				Coord. departamento				Coord. grupo				Docente ed. especial			
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
4	66%	34%	69%	31%	50%	50%	0%	100%	100%	0%	40%	60%	40%	60%	100%	0%	71%	29%	88%	13%
	19	10	18	8	1	1	0	3	1	0	2	3	2	3	2	0	15	6	14	2
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
6	76%	24%	100%	0%	50%	50%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	71%	29%	100%	0%
	22	7	26	0	1	1	3	0	1	0	5	0	5	0	2	0	15	6	16	0
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
35	83%	14%	96%	4%	50%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	80%	20%	100%	0%	86%	14%	94%	6%
	24	4	25	1	1	0	3	0	1	0	5	0	4	1	2	0	18	3	15	1
	28		26		1		3		1		5		5		2		21		16	
38	90%	10%	73%	27%	100%	0%	67%	33%	100%	0%	100%	0%	80%	20%	100%	0%	90%	10%	63%	38%
	26	3	19	7	2	0	2	1	1	0	5	0	4	1	2	0	19	2	10	6
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
46	90%	7%	92%	8%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	80%	20%	80%	0%	100%	0%	90%	10%	94%	6%
	26	2	24	2	2	0	3	0	1	0	4	1	4	0	2	0	19	2	15	1
	28		26		2		3		1		5		4		2		21		16	

Questão ⊕	GEE		DEE		Diretor agrupamento				Coord. departamento				Coord. grupo				Docente ed. especial			
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
21	17%	79%	27%	73%	50%	50%	0%	100%	0%	100%	20%	80%	20%	80%	0%	100%	14%	81%	38%	63%
	5	23	7	19	1	1	0	3	0	1	1	4	1	4	0	2	3	17	6	10
	28		26		2		3		1		5		5		2		20		16	
25	38%	62%	31%	69%	50%	50%	33%	67%	0%	100%	20%	80%	40%	60%	0%	100%	38%	62%	38%	63%
	11	18	8	18	1	1	1	2	0	1	1	4	2	3	0	2	8	13	6	10
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
40	69%	31%	85%	12%	50%	50%	100%	0%	100%	0%	80%	20%	80%	20%	100%	0%	67%	33%	81%	13%
	20	9	22	3	1	1	3	0	1	0	4	1	4	1	2	0	14	7	13	2
	29		25		2		3		1		5		5		2		21		15	
43	59%	41%	65%	35%	100%	0%	67%	33%	0%	100%	20%	80%	80%	20%	100%	0%	52%	48%	75%	25%
	17	12	17	9	2	0	2	1	0	1	1	4	4	1	2	0	11	10	12	4
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
47	31%	69%	38%	58%	50%	50%	33%	67%	0%	100%	60%	40%	60%	40%	0%	100%	24%	76%	38%	56%
	9	20	10	15	1	1	1	2	0	1	3	2	3	2	0	2	5	16	6	9
	29		25		2		3		1		5		5		2		21		15	

1.3.1. Potencialidades

Questão	GEE		DEE		Diretor agrupamento				Coord. departamento				Coord. grupo				Docente ed. especial			
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
53	90%	10%	92%	8%	50%	50%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	90%	10%	88%	13%
	26	3	24	2	1	1	3	0	1	0	5	0	5	0	2	0	19	2	14	2
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
54	59%	41%	23%	77%	50%	50%	33%	67%	100%	0%	20%	80%	40%	60%	100%	0%	62%	38%	25%	75%
	17	12	6	20	1	1	1	2	1	0	1	4	2	3	2	0	13	8	4	12
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
55	86%	14%	92%	8%	50%	50%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	80%	20%	100%	0%	90%	10%	88%	13%
	25	4	24	2	1	1	3	0	1	0	5	0	4	1	2	0	19	2	14	2
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
58	34%	66%	15%	85%	50%	50%	0%	100%	100%	0%	0%	100%	40%	60%	0%	100%	29%	71%	25%	75%
	10	19	4	22	1	1	0	3	1	0	0	5	2	3	0	2	6	15	4	12
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
59	41%	52%	27%	73%	50%	50%	33%	67%	100%	0%	0%	100%	40%	40%	0%	100%	38%	57%	38%	63%
	12	15	7	19	1	1	1	2	1	0	0	5	2	2	0	2	8	12	6	10
	27		26		2		3		1		5		4		2		20		16	
60	66%	24%	81%	19%	50%	50%	67%	33%	0%	0%	100%	0%	60%	20%	100%	0%	71%	24%	75%	25%
	19	7	21	5	1	1	2	1	0	0	5	0	3	1	2	0	15	5	12	4
	26		26		2		3		0		5		4		2		20		16	
65	79%	21%	96%	4%	50%	50%	67%	33%	0%	100%	100%	0%	80%	20%	100%	0%	86%	14%	100%	0%
	23	6	25	1	1	1	2	1	0	1	5	0	4	1	2	0	18	3	16	0
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
66	14%	83%	19%	81%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	20%	80%	0%	80%	0%	100%	19%	81%	25%	75%
	4	24	5	21	0	2	0	3	0	1	1	4	0	4	0	2	4	17	4	12
	28		26		2		3		1		5		4		2		21		16	
67	66%	34%	88%	12%	100%	0%	100%	0%	0%	100%	100%	0%	60%	40%	100%	0%	67%	33%	81%	19%
	19	10	23	3	2	0	3	0	0	1	5	0	3	2	2	0	14	7	13	3
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
68	24%	72%	0%	100%	50%	50%	0%	100%	0%	0%	0%	100%	20%	80%	0%	100%	24%	76%	0%	100%
	7	21	0	26	1	1	0	3	0	0	0	5	1	4	0	2	5	16	0	16
	28		26		2		3		0		5		5		2		21		16	

1.3.2. Constrangimentos

Questão	GEE		DEE		Diretor agrupamento				Coord. departamento				Coord. grupo				Docente ed. especial			
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
51	38%	62%	38%	58%	50%	50%	0%	100%	100%	0%	40%	60%	20%	80%	50%	50%	38%	62%	44%	50%
	11	18	10	15	1	1	0	3	1	0	2	3	1	4	1	1	8	13	7	8
	29		25		2		3		1		5		5		2		21		15	
52	52%	45%	65%	35%	50%	50%	100%	0%	0%	0%	80%	20%	60%	40%	50%	50%	52%	48%	56%	44%
	15	13	17	9	1	1	3	0	0	0	4	1	3	2	1	1	11	10	9	7
	28		26		2		3		0		5		5		2		21		16	
56	14%	83%	19%	81%	50%	50%	0%	100%	0%	0%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	14%	86%	31%	69%
	4	24	5	21	1	1	0	3	0	0	0	5	0	5	0	2	3	18	5	11
	28		26		2		3		0		5		5		2		21		16	
57	93%	7%	92%	4%	100%	0%	67%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	90%	10%	94%	6%
	27	2	24	1	2	0	2	0	1	0	5	0	5	0	2	0	19	2	15	1
	29		25		2		2		1		5		5		2		21		16	
61	28%	72%	15%	81%	0%	100%	0%	100%	100%	0%	0%	100%	40%	60%	0%	100%	24%	76%	25%	69%
	8	21	4	21	0	2	0	3	1	0	0	5	2	3	0	2	5	16	4	11
	29		25		2		3		1		5		5		2		21		15	
62	41%	59%	69%	31%	0%	100%	100%	0%	0%	100%	100%	0%	40%	60%	50%	50%	48%	52%	56%	44%
	12	17	18	8	0	2	3	0	0	1	5	0	2	3	1	1	10	11	9	7
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
63	38%	62%	35%	62%	0%	100%	67%	33%	0%	100%	40%	60%	40%	60%	50%	50%	43%	57%	25%	69%
	11	18	9	16	0	2	2	1	0	1	2	3	2	3	1	1	9	12	4	11
	29		25		2		3		1		5		5		2		21		15	
64	10%	86%	4%	96%	0%	100%	33%	67%	100%	0%	0%	100%	20%	80%	0%	100%	5%	90%	0%	100%
	3	25	1	25	0	2	1	2	1	0	0	5	1	4	0	2	1	19	0	16
	28		26		2		3		1		5		5		2		20		16	
69	17%	83%	8%	92%	50%	50%	0%	100%	100%	0%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	14%	86%	13%	88%
	5	24	2	24	1	1	0	3	1	0	0	5	0	5	0	2	3	18	2	14
	29		26		2		3		1		5		5		2		21		16	
70	7%	93%	0%	92%	0%	100%	0%	67%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	10%	90%	0%	94%
	2	27	0	24	0	2	0	2	0	1	0	5	0	5	0	2	2	19	0	15
	29		24		2		2		1		5		5		2		21		15	