

**Sónia Cristina de Oliveira Borges da Rocha**

**TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES DE  
PORTUGUÊS E DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – CONTRIBUTO  
PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIAIS**



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

PORTO, 2015



**Sónia Cristina de Oliveira Borges da Rocha**

**TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES DE PORTUGUÊS E  
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – CONTRIBUTO PARA A INCLUSÃO DE  
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

PORTO, 2015

**Sónia Cristina de Oliveira Borges da Rocha**

**TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES DE PORTUGUÊS E  
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – CONTRIBUTO PARA A INCLUSÃO DE  
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, sob a orientação **da Professora Doutora Ana Rodrigues da Costa.**

PORTO, 2015

## **RESUMO**

A colaboração é cada vez mais importante na educação. Atualmente considera-se que o trabalho colaborativo facilita o sucesso das aprendizagens, por isso, é necessário que se implemente nas escolas portuguesas uma cultura colaborativa, de forma continuada e concertada, assente no reconhecimento das vantagens da colaboração. A noção de trabalho colaborativo está muito centrada na rentabilização dos processos através da ativação das potencialidades de cada um que, juntas, se tornam mais fortes e produzem melhores resultados.

Este trabalho tem por objetivo geral conhecer a realidade do trabalho colaborativo entre os professores de Português e de Educação Especial e identificar o contributo desta colaboração no processo de inclusão de alunos com NEE na sala de aula de Português.

Deste modo, realizou-se uma revisão bibliográfica para enquadrar teoricamente a temática, procedendo-se posteriormente à apresentação do estudo empírico.

Trata-se de uma investigação de natureza quantitativa. Assim, com o objetivo de responder à questão de partida deste trabalho foi aplicado à população de professores de Português e de Educação Especial a lecionar em diversos Agrupamentos de Escolas do país um inquérito por questionário com uma série de itens. As respostas obtidas foram posteriormente analisadas e obtivemos os resultados que se seguem.

Concluiu-se que os professores da amostra consideram que a prática do trabalho colaborativo entre os professores de Português e de Educação Especial contribui para a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula de Português e que trabalhos como as planificações, os materiais e os instrumentos de avaliação devem ser elaborados conjuntamente. Concluiu-se também que estes professores consideram que a frequência de ações de formação em NEE favorece o trabalho colaborativo e que a temática do trabalho colaborativo deve estar integrada nas ações de formação. Por último, os professores da amostra concordam que a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula de Português melhora quando ambos têm formação especializada em NEE.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho Colaborativo; Professor de Português; Professor de Educação Especial; Educação Especial; Necessidades Educativas Especiais; Escola Inclusiva.

## **ABSTRACT**

Collaboration is increasingly important in education. Currently, it is considered that collaborative work facilitates the success of learning, so it is necessary to implement in Portuguese schools a continuous and concerted manner of the collaborative culture, based on the recognition of the benefits of collaboration. The collaborative work concept is already very focused on the profitability of processes through the activation of the potential of each one that together become stronger and produce better results.

This work has the main objective to know the reality of collaborative work between Portuguese and Special Education teachers and identify the contribution of this collaboration in the process of inclusion of students with special needs in the Portuguese classroom.

Necessarily was held a literature review to theoretically frame the subject, proceeding later, up to the presentation of the empirical study.

This is a quantitative investigation. Consequently, in order to answer the main point of this work, a survey was applied to a number of items, the population of Portuguese and Special Education teachers that teach in several Group of Schools. The answers obtained were analyzed and we have the following results.

It was concluded that representative teachers consider that the practice of collaborative work between the Portuguese and Special Education teachers contributes to the inclusion of students with NEE in Portuguese classroom and that tasks like proceedings, evaluation tools and materials, should be prepared together. It was also concluded that these teachers consider the NEE training actions favorable towards the collaborative work and that this theme should be included in all the training actions. Finally, the representative teachers agree that the inclusion of students with NEE in Portuguese classroom improves the quality when both have specialized training in NEE.

**KEYWORDS:** Collaborative Work; Portuguese Teacher; Special Education Teacher; Special Education; Special Educational Needs; Inclusive School.

*“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”*

Paulo Freire

*Ao Jorge e aos meus filhos Ivo e João.*

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Ana Rodrigues Costa pelo apoio prestado na condução e orientação deste trabalho.

Um importante reconhecimento ao Jorge pela paciência, pelo companheirismo e pelo incentivo para eu iniciar e concluir este trabalho.

Para os meus filhos vai um agradecimento especial, por terem suportado a minha ausência, privando-os tantas vezes da companhia, do carinho e da atenção que tanto merecem.

À minha família que sempre apoiou as minhas escolhas e decisões.

A todos os professores de Português e de Educação Especial que colaboraram disponibilizando o seu tempo para o preenchimento do questionário do estudo realizado.

A todos os que de alguma forma fizeram e fazem parte da minha vida, pois cada um deles deu o seu contributo para me tornar na pessoa que sou hoje.

A todos, o meu muito obrigada.

## Índice Geral

Índice de Gráficos.....	XII
Índice de Tabelas.....	XIII
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	
Introdução.....	3
1 - Trabalho colaborativo.....	4
1.1 - Desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores.....	7
1.2 - Trabalho colaborativo e formas de colaboração.....	9
1.3 - Vantagens do trabalho colaborativo.....	12
1.4 - Constrangimentos do trabalho colaborativo.....	15
2 - O professor como agente de mudança.....	16
2.1 - A importância da investigação-ação na formação de uma cultura colaborativa entre professores.....	18
3 - As Necessidades Educativas Especiais.....	21
3.1 - O professor de Educação Especial.....	23
3.2 – Formação em Necessidades Educativas Especiais.....	25
4 - Princípios e desafios da escola inclusiva.....	28
4.1 - Dificuldades da inclusão.....	32
4.2 - Educação inclusiva ou uma escola para todos.....	34
5 - Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial .....	36

Síntese.....	39
Capítulo II – Estudo Empírico	
Introdução.....	40
1 - Colocação do problema.....	41
2 - Pergunta de partida.....	42
3 - Objetivos do estudo.....	42
3.1 - Objetivo geral.....	43
3.2 - Objetivos específicos.....	43
4 - Método.....	44
4.1 – Amostra.....	45
4.2 – Instrumento.....	48
4.3 – Procedimentos.....	49
5 – Resultados.....	50
5.1 - Apresentação dos resultados.....	50
5.2 - Discussão dos resultados.....	60
Síntese.....	69
Conclusão Geral.....	70
Bibliografia.....	76
Legislação/Documents consultados e/ou referenciados.....	84

## **Anexos**

Anexo 1 – Inquérito por questionário dirigido aos professores de Português e de Educação Especial

Anexo 2 – Autorização da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa para a realização do estudo

Anexo 3 – Autorização da Direção Geral de Educação para a monitorização do inquérito em meio escolar

Anexo 4 – Pedido de autorização a diretores de Agrupamentos de Escolas para a aplicação do inquérito

## **Índice de Gráficos**

**Gráfico 1** – Distribuição de respostas da questão 1.....55

**Gráfico 2** – Distribuição de respostas da questão 3.....55

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> – Caracterização da amostra por sexo, idade, grau acadêmico e grupo de recrutamento.....	46
<b>Tabela 2</b> – Caracterização da amostra por formação especializada em NEE, anos de docência, situação profissional e trabalhou/trabalha com alunos com NEE.....	47
<b>Tabela 3</b> – Tempo de serviço na presente escola.....	48
<b>Tabela 4</b> – Consistência interna das subescalas 1 “Papéis/Funções do professor de Educação Especial” e 2 “Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial”.....	51
<b>Tabela 5</b> – Estatística descritiva geral do questionário.....	52
<b>Tabela 6</b> – Papéis/funções do professor de Educação Especial.....	53
<b>Tabela 7</b> – Resultados do teste de Mann-Whitney para a subescala “Papéis/Funções do professor da Educação Especial” considerando os 2 grupos de recrutamento.....	54
<b>Tabela 8</b> – Resultados da questão 8 da subescala 2 “Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial”.....	55
<b>Tabela 9</b> – Resultados da questão 9 da subescala 2 “Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial”.....	56
<b>Tabela 10</b> – Resultados da questão 11 da subescala 2 “Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial”.....	56
<b>Tabela 11</b> – Resultados da questão 13 da subescala 2 “Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial”.....	56
<b>Tabela 12</b> – Teste de Kruskal-Wallis para as questões 9, 11 e 13 da subescala 2 do questionário “Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial”.....	57
<b>Tabela 13</b> – Teste Mann-Whitney para a subescala 2 “Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial”.....	58

<b>Tabela 14</b> – Teste de Kruskal-Wallis para a subescala 2 “Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial”.....	59
<b>Tabela 15</b> – Resultados da questão 17 da subescala 3 “ Formação em Necessidades Educativas Especiais”.....	59
<b>Tabela 16</b> – Resultados da questão 15 da subescala 3 “ Formação em Necessidades Educativas Especiais”.....	60
<b>Tabela 17</b> – Resultados da questão 18 da subescala 3 “ Formação em Necessidades Educativas Especiais”.....	60

## **Introdução**

O presente trabalho faz parte dos requisitos necessários para a conclusão do Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, ministrado na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa – Porto.

Após a seriação das diversas problemáticas dos professores de Educação Especial em contexto escolar e, partido dos anos de experiência no ensino do Português, entendeu-se refletir sobre o trabalho colaborativo entre os professores de Português e de Educação Especial e o contributo para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

O objetivo principal do presente trabalho é conhecer de forma mais objetiva a realidade do trabalho colaborativo entre os professores de Português e de Educação Especial e identificar o contributo desta colaboração no processo de inclusão de alunos com NEE na sala de aula de Português.

Assim, o trabalho colaborativo é tido como o ponto de referência ao longo de toda a investigação, bem como a importância da adoção de uma atitude reflexiva propiciadora da mudança.

Atendendo a que a colaboração é uma componente essencial na inclusão (Correia, 2008) pensa-se que o trabalho em colaborativo entre o professor de Português e de Educação Especial poderá ter um papel preponderante na inclusão de crianças com NEE na sala de aula de Português.

De acordo com Simão (2007) “a aquisição do saber docente, baseada na prática, refletindo teoricamente, por meio da partilha de experiências individuais ou coletivas é uma via para a mudança” (p. 95). Esta mudança alicerçada na reflexão sobre a ação pode ser operacionalizada através da construção de formas de diálogo, com a partilha de experiências, com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Nas últimas décadas, o conceito de professor e de escola sofreu mudanças. De acordo com Day (2001) existe um novo profissionalismo baseado num trabalho cada vez menos solitário e mais colaborativo do professor, em constante interação com os pares no contexto educativo, conducente a formas mais amplas de aprendizagem através da investigação das suas práticas e dos contextos que as influenciam ao longo da sua carreira.

Tal como nos alerta Roldão (2006) se questionarmos um professor quanto ao facto de desenvolver ou não práticas colaborativas com os seus pares, regra geral a resposta é afirmativa, uma vez que o professor em causa até se relaciona bem com os seus pares, dialoga sobre os problemas relacionados com os alunos, assumindo partilhar e trocar experiências com os colegas. No entanto, a investigação a que esta autora se refere tem demonstrado que boas relações interpessoais, constatação e partilha de dificuldades comuns não se constituem por si só em trabalho colaborativo docente, ainda que possam ser condições promotoras do mesmo.

Por outro lado, os professores, apesar de poderem planificar em conjunto com os pares, ao nível do departamento curricular, grupo disciplinar e conselho de turma, a verdade é que acabam, geralmente, por gerir e desenvolver de forma individual o seu trabalho com os seus alunos em contexto da sua sala de aula, descurando possíveis situações de questionamento e enriquecimento, em particular resultantes do *feedback* dos seus pares sobre a validade e eficácia das práticas curriculares desenvolvidas (Fullan & Hargreaves, 2001).

De acordo com diversos autores como Fullan e Hargreaves (2001), Caetano (2004), Moreira (2005), Paiva (2005), Hernández (2007) e Roldão (2007), entre outros, a prática do trabalho colaborativo entre professores proporciona a obtenção de melhores resultados por parte dos alunos.

Os agentes educativos defensores de uma educação inclusiva acreditam que os alunos com necessidades educativas especiais devem estar integrados em salas do ensino regular. No entanto, estão conscientes que esta evidência encara novos desafios. Diante da escola inclusiva criam-se expectativas em torno do aluno com NEE. Segundo Correia (2008) os professores devem assumir participações mais ativas nos processos de aprendizagem dos alunos.

Tendo em consideração o que ficou referido, ressalta a importância renovada que o trabalho colaborativo se reveste, nas nossas escolas, na medida em que permite alcançar objetivos mais ricos, valoriza os conhecimentos de todos, tira partido das experiências de cada um e, sobretudo, encoraja a autorreflexão e aumenta a capacidade de responder às questões e desafios.

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes, a primeira diz respeito à revisão da literatura e a segunda ao estudo empírico. O enquadramento teórico é composto por um capítulo, no qual é contextualizado o trabalho colaborativo entre professores, o trabalho dos professores com alunos que apresentam NEE, a escola inclusiva e o trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial. O estudo empírico também é constituído por um capítulo, onde são definidos os objetivos da investigação e determinadas as opções metodológicas, passando-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos através da aplicação do inquérito por questionário aos professores de Português e de Educação Especial.

Termina-se com a conclusão geral que contempla os principais resultados, a aplicabilidade prática do estudo, as pistas para futuras investigações e as limitações encontradas na realização deste trabalho.

## **Capítulo I – Enquadramento Teórico**

### **Introdução**

Neste capítulo, procurou-se realizar uma revisão bibliográfica acerca do trabalho colaborativo, dando especial atenção às práticas de trabalho colaborativo realizadas entre professores no exercício da sua profissão.

Interessou-nos particularmente saber como se desenvolve o trabalho colaborativo entre os professores, quais as formas de colaboração praticadas, o tipo de relações que se estabelecem no decurso do trabalho colaborativo, as formas de colaboração existentes, as vantagens e os constrangimentos do trabalho colaborativo.

Procurou-se também literatura sobre o papel do professor enquanto agente de mudança no contexto da educação através da adoção de práticas de trabalho colaborativo, bem como compreender a importância da investigação-ação na formação de uma cultura colaborativa entre professores.

Debruçamo-nos também, na revisão bibliográfica relativa à temática das NEE, sobre o professor de Educação Especial e da formação em necessidades educativas especiais, no contexto da escola/educação inclusiva.

Por fim, procurou-se literatura que relacionasse o trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial com o contributo para a inclusão de alunos com NEE na sala de aula de Português.

## **1 - Trabalho colaborativo**

O trabalho colaborativo não consiste, apenas, em colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa e solicitar a colaboração dos elementos para chegarem a um resultado.

Para Roldão (2007), no trabalho colaborativo não basta agrupar, nem é suficiente pedir resultados, pois a colaboração não se resume a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa coletiva. A propósito do trabalho colaborativo entre os professores, referiu que este se estrutura 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. Implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permitam: alcançar com mais sucesso o que se pretende; ativar, ao máximo, as potencialidades de todos os participantes; ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros.

A colaboração deve ser entendida como uma filosofia da interação e um estilo de vida pessoal, em que as pessoas se responsabilizam pelas suas ações, incluindo a aprendizagem, e respeitam as capacidades e a contribuição dos seus pares. Assim, Boavida e Ponte (2002) defendem que a colaboração envolve diversos aspetos no desenvolvimento do trabalho, nomeadamente: um objetivo comum que oriente o trabalho a desenvolver e que enquadre a possibilidade de interesses e necessidades individuais; que haja uma liderança partilhada e uma relação de cumplicidade e um clima de respeito mútuo para que todos possam partilhar saberes e experiências. É essencial partilhar objetivos, papéis e responsabilidades, sendo que durante as interações, poderão surgir discussões ou conflitos. Por isso, há necessidade de negociação, onde cada participante defende as suas ideias e pode apresentar argumentos em função do seu ponto de vista, pode justificar, negociar ou até tentar elaborar algo. Deste modo, o diálogo colaborativo assume-se como uma estrutura ainda mais complexa.

Fala-se muito no trabalho colaborativo. Existe uma concordância generalizada entre professores e investigadores, quer no que diz respeito à promoção do trabalho colaborativo nas práticas de tarefas propostas para os alunos, quer no que se refere à colaboração e trabalho conjunto entre docentes. No entanto, não são muitas e fáceis as práticas a que podemos chamar de facto, autêntico trabalho colaborativo. A nível da investigação que se tem feito sobre aprendizagem, têm-se verificado relatos de algumas práticas de trabalho colaborativo nas escolas, apresentando bons resultados de aprendizagem, todavia, essas práticas são sempre referidas como excepcionais, uma vez que são difíceis de introduzir de forma regular no quotidiano das escolas e na vida dos professores. Sobre trabalho docente, segundo Roldão (2007), embora haja colaboração entre os docentes o essencial do seu trabalho é realizado individualmente.

Neste sentido, as interações sociais entre pares, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do trabalho colaborativo, funcionando como ferramentas que facilitam o processo de aprendizagem e inclusão (César & Cristo, 2008).

Na mesma linha de pensamento, Carvalho (2005) refere que o trabalho colaborativo apresenta contributos relevantes, na medida em que as interações sociais estabelecidas entre os pares facilitam a apropriação de conhecimentos, a mobilização/desenvolvimento de competências como a argumentação. O trabalho colaborativo exige também uma mudança a nível das práticas letivas.

Segundo Roldão (2007), no que concerne às grandes finalidades do desenvolvimento de trabalho colaborativo docente efetivo, estas visam essencialmente:

- i) atingir com maior sucesso as aprendizagens pretendidas;
- ii) ativar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os professores envolvidos, garantindo que a atividade produtiva não se resume apenas a alguns;
- iii) ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros.

Teorizando sobre as culturas de colaboração docente, Hargreaves (1998) afirma que os professores neste tipo de cultura não se limitam apenas a colaborar em atividades

iniciadas a partir de fora, mas também em projetos desenvolvidos por eles próprios, envolvendo-se mais facilmente em processos de mudança. O autor refere que as relações de trabalho colaborativo que se estabelecem entre os professores tendem a ser: espontâneas - quando partem da iniciativa dos professores, podendo, porém, ser apoiadas e facilitadas administrativamente; voluntárias – quando não resultam de constrangimentos administrativos ou da coação, mas sim da noção que os professores têm do seu valor; orientadas para o desenvolvimento – quando os professores, verdadeiramente empenhados, trabalham em conjunto para desenvolver iniciativas próprias ou iniciativas propostas externamente; difundidas no tempo e no espaço – quando resultam de um trabalho colaborativo traduzido em encontros informais já que se sabe que o trabalho colaborativo não é, muitas vezes, calendarizado e fixado administrativamente desenvolvendo-se de acordo com a vida profissional dos professores no contexto de cada escola. Isto não significa que as sessões de planificação assim como as reuniões marcadas não façam parte das culturas de colaboração, apenas não as dominam. A maior parte do trabalho colaborativo ocorre, por isso, em encontros informais, por vezes impercetíveis, breves mas frequentes e imprevisível – quando os professores praticam algum controlo sobre aquilo que desenvolvem, mas há bastante incerteza e dificuldade em antever os resultados.

Em suma, apesar de, na generalidade das vezes, os professores estarem sozinhos com os alunos na sala de aula, o seu desempenho e as suas opções, em termos de estilos e de estratégias, são afetados pela troca de vivências e de experiências que estabelecem ou estabeleceram com colegas. As relações entre pares são um dos aspetos mais significativos da vida profissional e proporcionam um contexto particular que se reflete no desenvolvimento do professor, na sua forma de estar e interagir e, por conseguinte, na forma como se apropria do ato de ensinar e das experiências educativas que opta por desenvolver, em detrimento de outras. Deste modo, o desenvolvimento de relações de colaboração docente implica que exista um acordo lato, entre os docentes, sobre determinados aspetos, nomeadamente, uma partilha de valores, crenças e finalidades educativas, uma forte coerência entre objetivos e práticas, uma monitorização permanente relativamente à exequibilidade dos objetivos, admitindo-se e, dentro de certos limites, encorajando-se diferentes pontos de vista. Sobretudo, é fundamental que os professores se encontrem disponíveis para ouvir, partilhar, exemplificar e aprender com os pares.

## 1.1 - Desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores

A crença na cultura de colaboração, como ingrediente essencial para o desenvolvimento das escolas e dos professores, é partilhada por um leque alargado de autores (Rosenholtz, 1989; Little, 1990; Hargreaves, 1992, 1998; Fullan & Hargreaves, 2000), entre outros. Se, por um lado, encontramos na literatura um largo consenso quanto às potencialidades da colaboração, importa também estar consciente das formas e significados que esta pode assumir.

Na prática, a colaboração ou colegialidade pode assumir formas muito diferentes, algumas dessas formas podem reduzir as incertezas dos professores e aumentar a sua eficiência, enquanto outras apresentam pouca probabilidade de o conseguir.

Little (1997 citada por Lima 2002, p. 53) refere que a maior parte das interações descritas como “colaboração” são ocasionais, pouco significativas e pouco rigorosas. A mesma autora aponta para a necessidade de se distinguir entre formas “fortes” e “fracas” de interação entre os professores. Assim, identifica quatro tipos de relações colegiais entre os professores:

- a) Contar histórias e procurar ideias: este modo de interação compreende um conjunto de trocas “esporádicas e informais”. Os professores procuram, ocasionalmente, ideias, soluções ou confirmações para algo que fizeram, em condições de independência quase completa. Esta conceção, segundo Little, é congruente com a cultura do individualismo, podendo mesmo reforçá-la.
- b) Ajuda e apoio: esta forma de interação acontece nas escolas de modo muito episódico, pois o pedido de conselhos é muitas vezes encarado como admissão da própria incompetência.
- c) Partilha: esta conceção passa pela “partilha rotineira de materiais e de métodos ou a troca aberta de ideias e de opiniões”. Little observa que, este tipo de interação e partilha, “é variável na forma e na consequência” e que os professores podem apresentar aos colegas “amostras seleccionadas” do seu trabalho, que normalmente não são acompanhadas de comentários diretos sobre o currículo ou sobre o modo como ensinam.
- d) Trabalho conjunto: o termo colaboração é reservado por Little para esta forma de interação, a qual descreve como “os encontros entre professores que assentam na

responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar (interdependência) nas conceções coletivas de autonomia, no apoio à iniciativa e à liderança dos professores em matéria de prática profissional e nas afiliações de grupo que se baseiam no trabalho profissional”.

Segundo Fullan e Hargreaves (2001) contar histórias, prestar e receber ajuda, e partilhar materiais não constituem ameaças à independência dos professores. O trabalho conjunto é, na sua opinião, a forma mais “forte” de colaboração, a qual “implica e cria uma interdependência forte, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento coletivo” (p. 87).

Deste modo, Hargreaves (1998) defende que, apesar de serem amplamente reconhecidas as potencialidades da colaboração entre os professores, esta não deixa de apresentar problemas podendo, por vezes, ser “perdulária, nociva e improdutiva para os professores e para os seus alunos” (p. 279). Este autor considera que uma intervenção que promova essa colaboração passa por trabalhar com as pessoas de uma forma facilitadora dos processos envolvidos, integrando as diferenças de cultura, valorizando a partilha de conhecimentos e experiências, destacando o enriquecimento e desenvolvimento em detrimento das deficiências e dos erros no decurso dos trabalhos.

Lima (2002) é de opinião que numa escola em que a cultura colaborativa é assumida, os professores aprendem uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências profissionais, a implementação de projetos é mais facilmente acolhida e desenvolvida e até a socialização dos professores em início de carreira é mais adequada.

Segundo Rosenholtz (1989, citado por Fullan e Hargreaves 2001, p.83), nas escolas eficazes a colaboração está ligada a normas e a oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo da carreira. Da mesma maneira, o melhoramento do ensino poderá passar mais por um desempenho coletivo, do que por um desempenho individual. Segundo a autora, a avaliação e experimentação conjuntas podem ser capazes de levar os professores a aperfeiçoar as suas práticas. A segurança no conhecimento profissional e na forma de conduzir a prática e o envolvimento nas decisões na escola, são também fatores motivadores e facilitadores no trabalho colaborativo.

Para Fullan e Hargreaves (2001, p. 89), “as culturas colaborativas exprimem-se em todos os aspetos da vida da escola”. Segundo estes autores, a sua expressão pode verificar-se

nos gestos, nas brincadeiras e nos olhares que sinalizam simpatia e compreensão, no trabalho árduo e no interesse pessoal, demonstrado nos corredores e fora das portas da sala de aula. Esta dinâmica colaborativa pode desenvolver-se ainda, nos aniversários e outras pequenas celebrações, na aceitação e na mistura da vida pessoal com a profissional, na manifestação pública dos elogios, do reconhecimento e da gratidão e na partilha e discussão de ideias e de recursos. No entender destes autores, para que se verifique um verdadeiro trabalho em colaboração, para além de haver apoio entre os professores, têm que ser analisadas “criticamente as práticas existentes, procurando melhores alternativas e trabalhando em conjunto, arduamente, para introduzir alterações e avaliar o seu valor” (idem, p.102), de modo que os professores possam sustentar e enfrentar situações imprevisíveis e incertas da sua profissão de forma mais confortável, tendo em vista, também, o sucesso dos seus alunos.

## **1.2 - Trabalho colaborativo e formas de colaboração**

A colaboração não é um fim em si mesma, mas sim, um meio para atingir certos objetivos. Por isso, objetivos diferentes, prosseguidos em condições bastante diversas, exigem, naturalmente, formas de colaboração também muito diversas. Day (2001) procura distinguir a noção de colaboração da noção de cooperação. Segundo ele, enquanto na cooperação as relações de poder e os papéis dos participantes no trabalho cooperativo não são questionados, a colaboração envolve negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, comunicação efetiva e aprendizagem mútua num empreendimento que se foca na promoção do diálogo profissional.

Para Hargreaves (1998), a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central no desenvolvimento da escola. Estas relações colaborativas e colegiais são referidas por promoverem a reflexão entre os pares, contribuindo para que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências.

A colaboração e a colegialidade têm sido focalizadas como novos paradigmas fundamentais para a promoção da mudança nas escolas, do crescimento profissional dos professores e do desenvolvimento das escolas a partir de iniciativas internas. Segundo Hargreaves (1998), a colaboração e a colegialidade promovem o aperfeiçoamento “para além da reflexão pessoal e idiossincrática, ou da dependência em relação a peritos

externos, fazendo com que os professores aprendam uns com os outros”. Contribuem ainda para um melhor desenvolvimento e implementação de mudanças escolares encetadas e introduzidas externamente.

De acordo com Hargreaves (1998) a colaboração e a colegialidade, não configurando imposições nacionais são, para muitos reformadores, a chave para a concretização eficaz das reformas educativas implementadas e para a mudança em contexto escolar. No entanto, e parafraseando este autor, elas são alvo de muitas críticas, umas de carácter técnico e administrativo, dirigidas às dificuldades de implementação; outras relacionadas com a apreensão do seu significado e às diversas formas de como podem ser implementadas: como ensino em equipa, treino com pares, planificação em colaboração, diálogo profissional, entre outros.

Refletindo sobre a colaboração e a colegialidade, Fullan e Hargreaves (2000) sustentam que a colaboração nas escolas apresenta um cariz bastante limitado, uma vez que não se expande para dentro da sala de aula. A planificação das unidades didáticas e a preparação das aulas até pode ser realizada em conjunto mas, posteriormente, não se verifica entre colegas um mútuo envolvimento na observação do trabalho concretizado.

Nesta linha de pensamento, o grau de previsibilidade apresenta, por vezes, resultados perversos e não garantidos. A colegialidade artificial constitui uma simulação administrativa segura da colaboração dos professores (Hargreaves, 1998).

A colegialidade artificial caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e em consulta com as colegas, bem como a outras formas de trabalho em conjunto. Por outras palavras, este tipo de colaboração identifica-se mais com o papel administrativo e serve muitas vezes, para dar a entender que se está a trabalhar em equipa. No entender de Fullan e Hargreaves

[...] a colegialidade artificial é uma faca de dois gumes: tem possibilidades positivas e negativas, dependendo de como e quando é usada. Será positiva se for útil na preparação das relações colaborativas com os professores, e negativa, se for um mero substituto das culturas colaborativas dos professores (Fullan e Hargreaves 2001, p.104).

Contudo, apesar da colaboração e da colegialidade artificial serem considerados como pontos de mudança no desenvolvimento das escolas, apresentam algumas dificuldades de

implementação, e em particular no que diz respeito ao tempo que os professores têm para trabalhar juntos. Hargreaves (1998) distingue as duas formas de colaboração do seguinte modo:

Nas culturas de colaboração as relações de trabalho colaborativo com os seus pares podem ser:

- Espontâneas – partem da vontade do grupo docente enquanto grupo social;
- Voluntárias – os professores não são obrigados a integrarem-se neste tipo de trabalho, mas fazem-no porque reconhecem que vale a pena;
- Orientadas para o desenvolvimento – os professores juntam-se para desenvolver iniciativas próprias, ou para trabalhar sobre iniciativas que são apoiadas ou requeridas externamente, nas quais eles próprios estão empenhados;
- Difundidas no tempo e no espaço – o trabalho em conjunto, muitas vezes não é calendarizado e regulamentado administrativamente. Desenvolve-se de acordo com a vontade dos elementos da equipa. Grande parte deste trabalho consiste em encontros informais, breves mas frequentes;
- Imprevisíveis – os resultados da colaboração são muitas vezes incertos e dificilmente previsíveis, visto que os seus elementos se encontram se tiverem interesses comuns e conseguirem produzir ferramentas/instrumentos para interpretar e analisarem as situações profissionais em que atuam ou lhes permitam enriquecer a formação.

Todavia no que respeita à colegialidade artificial (Hargreaves, 1998), o que a distingue das relações de colaboração são os seguintes aspetos:

- Regulada administrativamente – o trabalho em conjunto é uma imposição administrativa;

- Compulsiva - o trabalho em conjunto torna-se uma obrigação, como o treino com pares, o ensino em equipa e a obrigatoriedade de planificação em colaboração;
- Orientada para a implementação – os professores são obrigados a trabalharem em conjunto, tendo em vista implementar as ordens da direção da escola ou, indiretamente as do Ministério;
- Fixas no tempo e no espaço – os encontros entre os professores têm lugar em locais e tempos particulares, fazendo parte da regulação administrativa;
- Previsível – A colegialidade deve produzir resultados que se caracterizam por um grau de previsibilidade relativamente elevado.

Este autor apresenta outras formas de colaboração. São elas:

- A balcanização – caracteriza-se pela existência de grupos distintos, competindo entre si, que lutam pela supremacia. Os docentes identificam-se com grupos específicos e são-lhes leais. Esta característica pode conduzir à existência de grupos que seguem caminhos opostos dentro da mesma escola;
- A colaboração confortável – caracteriza-se pela colaboração nas atividades, focalizando-se unicamente em alguns aspetos e pode ser circunscrita a alguns contextos. É uma colaboração que pode acontecer unicamente em determinadas disciplinas, foca aspetos imediatos, não se preocupa com planificações, não busca a reflexão.

### **1.3 - Vantagens do trabalho colaborativo**

As vantagens potenciais do trabalho colaborativo no ensino têm sido estudadas por vários autores como Oliveira (2000), Fullan e Hargreaves (2001), Boavida e Ponte (2002). Caetano (2003), Montiel-Overall (2005), Hernández (2007) e Roldão (2007), entre outros.

Montiel-Overall (2005) é de opinião que o maior poder da colaboração talvez seja o de expor os alunos a recursos mais diversificados, a opiniões diversas e diferentes estilos de ensino e de comunicação o que, para eles, é muito mais enriquecedor e permitirá melhorar as suas aprendizagens. Por outro lado, quando os alunos testemunham o esforço que os professores fazem para colaborar também desenvolvem uma maior compreensão do que este tipo de relação exige e dos benefícios que ela nos traz. A colaboração entre os docentes potencia um ambiente diferente que se traduz numa atmosfera de criatividade, diversidade de pensamento e de aprendizagem dentro de um contexto mais rico de investigação e de resolução de problemas. A mesma autora refere que a colaboração tem um grande potencial na renovação dos processos de ensino aprendizagem, combinando os pontos fortes de vários indivíduos de modo a influenciar positivamente a aprendizagem dos alunos.

Também Roldão (2007) considera que trabalhar colaborativamente permite ensinar mais e melhor. No entanto, chama a atenção para o facto de não ser possível trabalhar sempre colaborativamente. Para que a colaboração seja eficaz os professores têm um contributo a dar e esse contributo necessita de passar por um processo de construção individual, isto é, as “próprias tarefas de trabalho colaborativo devem incluir momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho no coletivo no momento seguinte” Roldão (2007, p. 28).

Boavida e Ponte (2002) identificam algumas vantagens importantes no trabalho colaborativo. Em primeiro lugar, afirmam que serve para unir várias pessoas em torno de um projeto comum, o facto de haver mais recursos humanos num grupo promove o sucesso daquilo que o grupo se propõe realizar. O aparecimento de diferentes sinergias também abre caminho a uma reflexão e aprendizagem mútuas. Assim, várias sensibilidades sobre a mesma realidade contribuem para uma interpretação mais abrangente e mais rica de uma mesma realidade.

De acordo com Johnson e Johnson (1992) o trabalho colaborativo permite

O desenvolvimento do pensamento complexo e competências cognitivas de pensamento crítico e metafórico, aplicação de aprendizagem, memória a longo prazo, estratégias cognitivas de resolução de problemas, de conservação, desenvolvimento de *skills* sociais de negociação e comunicação, resolução de problemas e de conflitos, *feedback*,

ajustamento psicológico, interdependência, *skills* necessários às mudanças de grupo e da organização (Johnson e Johnson citado por Caetano, 2003, p.20).

Nas culturas colaborativas, o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos na busca de ajuda e apoio. Nestes contextos existe empenhamento forte e comum, dedicação e um sentimento especial de orgulho na instituição.

A este respeito, Fullan e Hargreaves (2001, p 90-91) acrescentam que as culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho – que de outro modo teriam de ser enfrentadas em isolamento - estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos.

Segundo Oliveira (2000) a construção de uma cultura colegial é um processo longo, não isento de dificuldades e conflitos, e que requer a criação de várias condições, nomeadamente de espaços e tempos destinados ao trabalho em comum e de recursos financeiros, mas essencialmente de formação e apoio continuado com vista ao desenvolvimento de atitudes e competências no domínio da formação e supervisão.

Na perspectiva de Hernández (2007), a colaboração entre professores conduz ao desenvolvimento profissional e à formação permanente. Os professores aprendem uns com os outros, partilham experiências, dúvidas, propósitos e pensamentos (Hernández, 2007). A colaboração estimula o pensamento contínuo e facilita a emergência de novas ideias. Os professores convertem-se em melhores profissionais. Do mesmo modo a sua capacidade de reflexão no grupo aumenta. Realizados em grupo, os processos reflexivos são mais ricos facilitando o desenvolvimento profissional entre todos os elementos do grupo.

Como lembram Fullan e Hargreaves (2001), não existem oportunidades suficientes para encorajar os professores a trabalharem em equipa. É possível trabalhar com todos, é possível aprender com todos e é possível reparar a escola de todos e para todos.

O trabalho colaborativo produz resultados práticos ao nível da inclusão dos alunos com NEE, como mostra um estudo de Creese, Norwich e Daniels (1998 citado por Silva, 2011) realizado em Inglaterra onde se concluiu que as escolas com culturas colaborativas apresentam menores taxas de abandono escolar e formas mais eficazes para resolver os problemas e dificuldades dos alunos. Deste modo, Ainscow (1997) exorta os professores

a refletir sobre as suas práticas, partilhando com os seus pares essas reflexões. Os laços de entreajuda e encorajamento, centrados na cooperação dos docentes de grupo/turma e o docente de Educação Especial, são uma condição indispensável para o crescimento profissional de toda a classe docente, a partir do qual será possível promover a tão desejada escola de qualidade para todos.

#### **1.4 - Constrangimentos no trabalho colaborativo**

Embora sejam largamente reconhecidas vantagens ao trabalho colaborativo docente, também lhe estão associados constrangimentos. Segundo Hargreaves (1998), a maior parte desses constrangimentos estão relacionados, antes de mais, com a inexistência de um entendimento comum e claro sobre o conceito de colaboração, ao que acresce a dificuldade de desenvolver práticas de colaboração no tempo que os professores dispõem para trabalhar em conjunto e a falta de hábitos de colegialidade entre os docentes. Segundo o mesmo autor, existem diferentes formas de assumir o trabalho colaborativo: “ensino em equipa, planificação em colaboração, treino de pares ... ou mais informalmente, pode concretizar-se nas conversas na sala de professores ou fora da sala de aula, na ajuda e nos conselhos relativos aos recursos...” (Ibidem, p. 211). Ora estas diferentes formas de assumir o trabalho colaborativo têm consequências diferentes, enquanto as primeiras implicam uma prática reflexiva condutora de aprendizagem e fortalecimento profissional, as últimas são uma forma de partilha limitada e de troca de histórias que deixam incólumes as conceções dos docentes acerca das suas práticas, bem como o controlo que sobre elas exercem pois ocorrem fora do contexto sala de aula (Little, 1990, citado por Hargreaves, 1998, p. 212).

Também Fullan e Hargreaves (2001) alertam que o trabalho colaborativo não é um processo que se desenvolva rapidamente, para além de ser difícil de sustentar no tempo e no espaço. Para o desenvolvimento de culturas colaborativas o fator institucional é fundamental.

Assim, torna-se necessário por parte das estruturas formais a promoção e implementação deste tipo de cultura desde o topo e, difundida em todas as estruturas curriculares, num clima onde todos se sintam confortáveis e onde seja promovida flexibilidade administrativa para que seja decisão dos professores a utilização dos seus tempos de colaboração. Para Hargreaves (1998) “uma maior sensibilidade e flexibilidade por parte

dos diretores das escolas na gestão da colegialidade pode certamente aliviar alguns dos seus efeitos indesejados” (p. 235).

Numa altura em que as políticas pretendem promover a reflexão e o desenvolvimento profissional, também através da colegialidade e colaboração, mas atribuem uma particular importância na avaliação individual dos professores, esta parece constituir-se como um constrangimento ao desenvolvimento de práticas colaborativas (Corrie, 1995, citado por Lima, 2002, p. 44).

Resumindo, é importante ter-se a consciência de que, apesar de altamente vantajoso, o trabalho colaborativo não pode, pois, ser defendido de forma simplista. Para Lima (2002), as virtudes colaborativas têm sido objeto de forte apologia oficial na área educativa, impondo-se, por isso, uma vigilância constante e uma reflexão cuidada sobre as suas potencialidades para a mudança educativa de qualidade, não podendo deixar de se considerar as suas prováveis limitações, distorções e ambiguidades.

Fullan e Hargreaves (2001) concluem que muitas formas de colegialidade são “superficiais, parciais e até contraproducentes” e que “as culturas colaborativas fortes não são possíveis sem um desenvolvimento individual igualmente forte” (p. 109).

## **2 - O professor como agente de mudança**

No tempo de aparente desordem em que vivemos, é importante reequacionarmos, a cada momento, o ponto em que nos encontramos, os contextos em que nos inserimos e o ponto mais longínquo para onde nos dirigimos. É necessário um reequacionamento e uma reflexão sobre nós próprios e sobre a nossa ação que conduza à nossa emancipação. Este questionamento reflexivo e crítico surge como o motor transformador e condutor da mudança (Caetano, 2004).

O professor deve ser visto pelos outros e por si próprio como o agente de mudança de si, dos alunos, da escola e do próprio ensino (Caetano, 2004). É em grupo que os professores desenvolvem verdadeiros processos de mudança, por isso, salienta a importância destes estarem sempre preparados para essas mudanças, desenvolvendo “competências e atitudes de indagação e aprendizagens continuadas” Caetano (2004, p. 30).

De acordo com Sebarroja (2001), de uma maneira geral, a mudança existe, quando a equipa docente é forte e estável, com uma atitude aberta à mudança e com vontade de partilhar objetivos e colaborar uns com os outros e, até mesmo, com professores de outras escolas.

Segundo Caetano (2004) os professores aprendem sozinhos mas aprendem, sobretudo, com os seus alunos, com os seus pares e com todos os interlocutores da comunidade educativa. Envolver-se-ão sempre em grupos diferentes, ao longo do tempo, pelo que deverão estar preparados para enfrentar todas as mudanças que isso implica, desenvolvendo competências e atitudes de indagação propícias a um comprometimento com a própria mudança. Isto implica, segundo a autora, da parte dos professores, “para além de acreditar que a mudança é possível, uma apreciação positiva do risco, da imprevisibilidade, da complexidade e da diversidade, bem como da resistência à frustração e aceitação dos problemas” (p. 31). É em contextos colaborativos que se opera a mudança, pois estes facilitam a aquisição e o desenvolvimento de *skills* favorecedores de uma nova atitude face aos problemas e desafios que se colocam aos docentes.

Fullan (1993, citado por Caetano 2004) defende que, numa perspetiva integradora, o desenvolvimento individual do professor é tão importante como o desenvolvimento institucional e que seria desejável que ambas as vertentes fossem trabalhadas em conjunto, o que conduziria a uma redefinição do papel do professor que passaria a ser visto, simultaneamente, como aprendiz e como líder de mudança. Isto pressupõe um enfoque maior da vertente microssocial (o professor) sobre a macrossocial (a instituição). O professor teria uma intervenção comprometida sobre a estrutura, passando esta última a ser o meio e o resultado da ação individual.

Caetano (2004) considera que qualquer que seja a posição do professor, quer como agente de uma mudança social, ou como agente da sua própria mudança, este terá sempre uma atuação condicionada pelos discursos de aprendizagem existentes na escola e na sociedade em geral. Deste modo, “ênfata-se o desenvolvimento dos professores como projeto emancipatório que promove um comprometimento destes com o desenvolvimento dos contextos profissionais e da própria profissão, mas também com o continuado desenvolvimento de si próprios enquanto profissionais” (Caetano 2004, p. 31). Qualquer que seja a perspetiva adotada, individual ou coletiva, o que se torna importante, no entender desta autora é o conceito que o professor desenvolve sobre a mudança e a

aprendizagem que é determinado, não apenas em função das suas experiências individuais, mas “pelos discursos de aprendizagem existentes na escola, na formação, na sociedade em geral e constituído em interação com esses contextos” (Caetano, 2004).

Por sua vez, Whitaker (1999, p. 123) chama a atenção para o papel dos líderes na sua capacidade de dedicar especial atenção à “construção e desenvolvimento de uma cultura organizacional conducente à colaboração, participação e mudança”.

Perrenaud (1999) refere que se a sociedade muda, a escola só pode evoluir com ela, antecipar e até mesmo inspirar transformações culturais. Ora, segundo este autor, a evolução da escola está indissociavelmente ligada à evolução dos professores e ao seu desenvolvimento profissional. O nível de formação, de atitude reflexiva de *empowerment* e de mobilização do professor, está estreitamente ligado a essa mudança. A formação contínua é, no seu entender, um dos aspetos que mais deve preocupar os professores, pois ela é o ponto de partida para esta mudança tão desejável e urgente.

## **2.1 - A importância da investigação-ação na formação de uma cultura colaborativa entre professores**

A investigação-ação orienta-se para a melhoria das práticas mediante a aprendizagem resultante da própria investigação e para obtenção de melhores resultados. Visa o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha, pois permite a participação de todos os implicados. É um processo aberto e continuado de reflexão crítica sobre a ação a partir de si mesma. É um tipo de investigação na qual o investigador se envolve emocionalmente (Bogdan & Biklen 1994).

A investigação-ação é considerada como uma autêntica prática colaborativa que se realiza nas escolas e que tem os professores como protagonistas. Caetano (2004) refere a esse respeito que numa investigação desse tipo,

[...] os professores envolvem-se em projetos cooperados, definem questões de pesquisa orientadas para a ação, desenvolvem percursos investigativo-reflexivos, recolhem informações sistemáticas, com o objetivo de promover mudanças sociais, envolvem-se ativamente nessa mudança e fazem sínteses descritivas e reflexivas do seu trabalho (Caetano 2004, p. 51).

A mesma autora refere, ainda que a investigação ação pode ser entendida como um dispositivo de vaivém entre investigação e ação, onde os saberes adquiridos na investigação são implementados na ação, sendo necessário que seja efetuada com a colaboração dos professores e é desejável que se realize numa perspetiva colaborativa, em grupos maiores ou menores, embora isto não seja consensual. O professor investigador deve surgir como um interlocutor num processo colaborativo ou ser o protagonista. Caetano (2004, p. 51) refere ainda que é normal existir uma “flutuação do envolvimento dos professores ao longo do tempo e uma variação de tarefas decorrentes, em parte, da imprevisibilidade e diversidade do processo de investigação”.

Caetano (2004) chama ainda atenção para o carácter reflexivo que a investigação-ação se deve revestir, referindo que esta reflexão deverá ser realizada por todos, numa perspetiva de colaboração e enriquecimento. Serrano (1990, citado por Caetano, 2004, p. 59) refere que investigação-ação é o que fazem os professores quando refletem sobre o seu trabalho, com o objetivo de o melhorar e partilhar, “na medida em que apresenta um carácter de sistematicidade, de colaboração, envolvendo a recolha e análise de dados para fundamentar uma rigorosa reflexão do grupo”.

Elliot (1990, citado por Caetano, 2004), considera que num processo de investigação-ação, a reflexão deverá surgir antes, durante e depois. Este autor considera a investigação-ação como uma forma de reflexão prática, cooperada entre investigador e participantes.

Moreira et alii (2006) defendem que o recurso à investigação-ação em educação favorece um posicionamento crítico face ao próprio pensamento e ação, proporcionando uma melhoria das aprendizagens, tanto dos alunos como dos professores envolvidos. Para estas autoras, a investigação-ação pode ser entendida como “forma de questionamento autorreflexivo, sistemático e colaborativo dos professores, para melhorar a prática através da reflexão sobre os efeitos da ação” (p. 48) e, ao mesmo tempo, favorece o desenvolvimento profissional dos professores, pois leva-os a identificar, resolver e equacionar novos problemas educativos. A investigação-ação está ao serviço de uma cultura de transformação, pois a ação reflexiva, sistemática, participativa e colaborativa propicia “a melhoria da racionalidade, justiça e natureza democrática das situações em contextos de trabalho, constituindo um veículo de promoção da autonomia e emancipação profissionais” (Moreira et alii, 2006, p. 48). Para Moreira et alii (2006), a própria metodologia espiralada de planificação, ação, observação e reflexão sobre a ação conduz

a práticas colaborativas e cooperadas, pois a opinião de terceiros é fundamental para a consciencialização e posterior transformação das situações problemáticas. Moreira (2005) acrescenta, a este propósito que esta metodologia

[...] constitui um instrumento poderoso de produção de conhecimento, pela visão caleidoscópica do processo de indagação que propicia, [...], gera-se uma forma própria de produção teórica, integrativa interativa e crítica [...] uma forma de jornada de autodescoberta e de exploração dialética e reflexiva (Moreira 2005, p. 116).

Moreira (2005) defende o potencial da investigação-ação na promoção de práticas colaborativas de formação investigação nas escolas. É, na sua opinião, “desejável e defensável que se estabeleçam processos dialógicos de desenvolvimento profissional, assentes em modalidades participadas e indagadoras da ação profissional” (p. 116) e a melhor modalidade é, ainda na sua opinião, a investigação-ação que tem como grande finalidade a melhoria da ação educativa e um desenvolvimento profissional “sustentável” pois é a “prática mais ajustada a uma formação reflexiva crítica de professores e a uma pedagogia para a autonomia” (p. 116).

Para Moreira (2005), a investigação-ação colaborativa promove processos de construção de conhecimento, uma vez que se trata de um modo de fazer investigação “com os professores” em vez de investigação “sobre os professores”, junta investigador e professores num mesmo empreendimento investigativo desenvolvido em parceria, centrado na prática profissional e onde os resultados são usados para resolver problemas comuns a ambos.

A observação colaborativa de aulas, seguida de reflexão é, no entender de Moreira (2005) uma forma privilegiada de investigação-ação pois constitui um campo de trabalho muito rico que permite aos professores investigarem, analisarem e refletirem sobre as suas práticas dentro da sala de aula e sobre as práticas dos outros. Na observação colaborativa de aulas, pedagogia e desenvolvimento profissional podem caminhar lado a lado. Se o percorrermos de forma colaborativa, estamos a contribuir para a existência de um ambiente favorável onde todos se sintam encorajados a correr riscos, a explorar novas formas e estratégias que contribuam para o sucesso dos alunos e para o desenvolvimento profissional do professor.

Paiva (2005) também reflete sobre esta problemática e conclui que é na área da observação que mais importância assume o conceito e a prática da colaboração como condição facilitadora e encorajadora da ação pedagógica. A autora vai mais longe ao afirmar que a colaboração é “um dos critérios de qualidade da investigação-ação” (p. 48).

No entanto, Paiva (2005) também reconhece alguns constrangimentos à investigação-ação colaborativa, sendo de evitar situações em que esta investigação-ação serve apenas os interesses do investigador. Outros constrangimentos identificados dizem respeito ao tempo gasto no desenvolvimento de todo o processo investigativo, ao receio da exposição pública e escrutínio dos pares.

Moreira (2005, p. 119) conclui que “a investigação-ação colaborativa não é uma prática passiva, nem fácil de levar a cabo”, mas que, apesar disso e pelas vantagens que apresenta, deve ser incentivada pelas lideranças, de topo ou intermédias, das escolas.

### **3 - As Necessidades Educativas Especiais**

O conceito de necessidades educativas especiais (NEE) surgiu nos anos setenta, através do famoso relatório Warnok Report (1978), como resultado de um estudo, que revolucionou as perspetivas de intervenção dentro do campo educativo e pedagógico, em crianças com problemas.

Correia (1999) refere-se ao conceito de necessidades educativas especiais, dizendo que este termo se ajusta a crianças e adolescentes com problemas sociais, físicos, intelectuais e emocionais, bem como às dificuldades de aprendizagem, resultantes de fatores orgânicos ou ambientais. Para o autor, este conceito refere-se a crianças que não conseguem acompanhar o currículo normal, para as quais se deve proceder à realização de adaptações, mais ou menos generalizadas de modo a que façam parte de um método integrativo e não discriminatório.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) congrega nas suas alíneas os direitos da criança à educação e foi reconfirmada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Assim, é assumido que o cidadão portador de deficiência tem o direito de realizar os seus anseios no que concerne à sua educação, tanto quanto

estes possam ser alcançáveis, sendo que para tal, é ainda consagrado o direito à igualdade de oportunidades dentro de um sistema sem qualquer tipo de discriminação.

Segundo a Organização das Nações Unidas (1983), a deficiência leva a uma redução ou falta de capacidade para uma atividade dentro dos limites considerados normais para o ser humano. A falta de capacidade tem como consequência uma desvantagem da pessoa dado tratar-se, de um impedimento sofrido por um dado indivíduo, resultante de uma deficiência ou de uma incapacidade que lhe limita ou impede o desempenho de uma atividade considerada normal para esse indivíduo, tendo em atenção a idade, o sexo e os fatores socioculturais.

Em termos educativos, o conceito de deficiência evoluiu, assim, para o conceito de necessidades educativas especiais. Segundo de Brennan (1990), existe uma necessidade educativa especial quando uma deficiência (física, sensor/a, intelectual, emocional, social, ou qualquer combinação destas) afeta a aprendizagem até ao ponto de serem necessários alguns ou todos os acessos especiais ao currículo, especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno seja educado, adequada e eficazmente (p. 36).

Através da Declaração de Salamanca proferida pela Unesco em 1994, foi deliberada a necessidade de um modelo escolar realmente inclusivo, no qual esta perspectiva não fosse somente uma teoria sem bases, mas sim um modelo verdadeiramente integrante de todos os alunos com NEE, de modo a que o fundamento principal tivesse alicerçado o princípio de uma educação de qualidade, focada no aluno, e como um direito de todos os alunos com NEE.

Na verdade, é imperioso que todos se consciencializem que as crianças com NEE não devem estar na escola para serem suportadas, mas sim como crianças de pleno direito, que devem crescer e aprender tudo o que lhes for possível. Desta forma, se a educação é um direito que assiste a todas as crianças, também é um direito que um ensino de extrema qualidade permita a integração e inclusão das mesmas (Sim-Sim, 2005). A identificação e o reconhecimento de crianças com necessidades educativas especiais incluem, por um lado, as incapacidades e dificuldades individuais e, por outro, as condições gerais que o docente apresenta e desenvolve no processo de ensino – aprendizagem (Sim-Sim, 2005).

Ainda segundo Sim-Sim (2005) o maior ou menor número de alunos identificados com NEE é determinado, entre outros aspetos pela forma como são definidos os objetivos dos alunos; pelos processos de avaliação dos progressos dos alunos; pelas áreas de aprendizagem mais valorizadas pelo professor; pelas atitudes que este desenvolve face a alunos com níveis menores de sucesso; pela forma como encara as diferenças individuais dos alunos (p. 31).

Todavia, como é do conhecimento de qualquer profissional da área educativa, o ensino regular nem sempre recebe os alunos com necessidades educativas especiais com os cuidados que a situação exige.

Enquanto “modalidade especial de educação escolar” (artigo 16.º e seguintes da Lei de Bases do Sistema Educativo), a Educação Especial dirige-se às crianças e alunos que revelam dificuldades provenientes de alterações em estruturas e funções do corpo com carácter permanente (problemáticas de alta intensidade e baixa frequência). Neste contexto, cabe à escola proceder à aplicação rigorosa de critérios de elegibilidade através de uma avaliação por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde – Versão para Crianças e Jovens (CIF-CJ) da Organização Mundial de Saúde (2004).

### **3.1 - O professor de Educação Especial**

À luz da filosofia inclusiva, a educação especial tem que ter ao seu serviço, profissionais capazes, dotados de qualidades e saberes específicos, para proporcionarem aos seus alunos um atendimento individualizado e eficaz. Para satisfazer este ponto, aparecem os serviços de educação especial, que segundo Correia (2008a) são serviços de apoio especializados destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial (p. 59).

Na ótica deste autor (ibidem), o papel do professor de apoio é distinto do de professor de educação especial: o primeiro é um professor com habilitação própria, cujas funções são paralelas às suas áreas fortes de docência e o segundo é um técnico especializado, cujas

funções são cada vez mais de consultadoria e menos de apoio direto, que se enquadra na componente educacional dos serviços de educação especial.

O professor de educação especial é, na opinião de Sanches (1997), um dos principais recursos dos professores do ensino regular e é consultor, agente de formação, dinamizador e gestor de meios disponíveis e a disponibilizar para a implementação dos programas de intervenção (p. 19).

O professor de educação especial é um docente especializado na área de educação especial, num dos três domínios específicos, nomeadamente no domínio cognitivo e motor, no domínio da cegueira e baixa visão, e, por fim, no domínio da surdez. O seu papel consiste, segundo o Despacho Conjunto n.º 105/97, em prestar apoio à escola em geral, assessorando os processos de integração e inclusão, num trabalho de colaboração com o professor do ensino regular e, por último, apoiar o aluno e a sua família. Tem também o dever de colaborar na identificação de NEE, no planeamento, na implementação, na organização e gestão das medidas educativas especiais, consagradas no Decreto-Lei n.º 3/2008, 7 de Janeiro.

É consensual neste tipo de ensino, o papel preponderante deste docente deve trabalhar com a equipa e saber, segundo Correia (2008a, p.60):

- Modificar (adequar) o currículo comum para facilitar a aprendizagem de criança com NEE;
- Propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala e fora dela;
- Alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu;
- Estar ao corrente de outros aspetos de ensino individualizado que possam responder às necessidades do aluno.

Para Correia (ibidem) além destas considerações, o professor de educação especial, deve no desempenho das suas funções; com professores, alunos e outros profissionais, ter em conta estes aspetos:

- Colaborar com o professor da turma (ensino em cooperação);
- Efetuar trabalho de consultadoria (a professores, pais, outros profissionais de educação);
- Efetuar planificações em conjunto com professores da turma;
- Trabalhar diretamente com o aluno de NEE (na sala de aula ou sala de apoio, a tempo parcial, se determinado no programa educativo individual do aluno).

Seguindo as orientações para uma educação inclusiva de qualidade, o papel do professor de educação especial é tido como fundamental e relevante em todo este processo. A sua atitude, competência e profissionalismo poderão ser a diferença para um ensino de qualidade.

### **3.2 – Formação em Necessidades Educativas Especiais**

Devido ao processo de educação inclusiva, em vários países começaram a ser integrados na formação inicial de professores e educadores disciplinas respeitantes às necessidades educativas especiais ou designações similares. Em Portugal, esta prática é obrigatória por lei desde 1987. Esta situação é muito importante uma vez que permite familiarizar o futuro professor com o conhecimento de situações eventuais que, face à inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares, poderá vir a ter de enfrentar.

Poderemos neste sentido, referir algumas problemáticas ligadas às características complexas da profissão de professor, que não é um técnico no sentido de aplicar técnicas normalizadas e previamente conhecidas nem é um funcionário que executa funções enquadrado por uma cadeia hierárquica perfeitamente definida. Ser professor exige uma grande versatilidade uma vez que se lhe pede que tenha autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições diversas.

Na opinião de Campos (2002) para desenvolver estas competências de criatividade complexas não basta uma mera formação académica sendo necessário também uma adequada formação profissional.

A integração de alunos com NEE no ensino regular implica uma consciencialização e uma procura de formação mais adequada, por parte do professor, para ser capaz de responder, de forma mais eficaz, às necessidades educativas destes alunos. Relativamente a esta temática, Correia (1999) refere que o sucesso da integração dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser responsivos às necessidades educativas da criança e o desenvolvimento de atitudes positivas face à integração (Correia, 1999).

Ainda Correia (1999), também salienta a importância da formação contínua e refere que esta deve ser proporcionada, essencialmente, no próprio local onde exerce a sua atividade e/ou numa instituição de ensino superior.

Na perspetiva de Porter (1997), o professor do ensino regular é considerado o recurso principal para o ensino de alunos que apresentem algum problema de aprendizagem e este deve esforçar-se no sentido de melhorar a sua competência profissional e desenvolver as suas habilidades didáticas. O reconhecimento da importância da formação do professor completa-se, assim, com uma maior reflexão sobre como pode ser enriquecido o currículo, como adaptar o ensino à diversidade dos alunos e como favorecer a aprendizagem cooperativa Porter (1997, cit. in Rodrigues, 2001).

Segundo Coll (2004, p. 44) “O modo mais seguro de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores é desenvolver o seu conhecimento da diversidade dos alunos e suas capacidades para ensinar-lhes”.

Se a formação de professores tiver em vista o seu desenvolvimento como pessoas, a relação que se estabelece entre o Formador e o Formando e entre estes e o conhecimento, terá de ser de natureza obviamente diferente. Ou seja, se o Formador, como professor das cadeiras do curso ou acompanhante da prática pedagógica (professor cooperante), se assumir como modelo relevante, treinará naturalmente o Formando em estratégias de

reprodução, repetição e imitação, ao invés de outras competências características do “ser Pessoa”, como a autonomia na tomada de decisões, o espírito de iniciativa, o sentido crítico, a imaginação e a busca de soluções para eventuais problemas. É para esse Professor completo que se espera que a formação conduza: não um mero funcionário que executa de uma forma inconsciente, padrões aconselhados por outros, mas aquele prático fundamentado, o tal “prático reflexivo” (Schön, 1987) que sabe o que faz e porque o faz. Considerando a explicitação como condição “sine qua non” e racionalidade e cientificidade.

Sacristán (1981, p. 8) defende que “só dessa forma se podem tomar iniciativas sendo donos dos seus atos, em vez de arrastados por uma prática que não se domina porque não se a conhece nem se a entende”. É por isso que a formação de professores deverá privilegiar a prática pedagógica como espaço ideal para a problematização e a investigação de que o ensino tanto carece. Nesse contexto, mudanças educacionais são necessárias e terão mais hipótese de êxito com o apoio dos professores.

Nóvoa (1992, p. 29) defende que a mudança educacional depende dos professores e da sua formação, para que ocorra transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. O autor diz, ainda, que o desafio da formação de professores [...] consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

Simão et alli (2009) referem que o que está em causa é “o paradigma do novo professor europeu” e que é preciso repensar o perfil deste novo professor que deverá incluir uma série de competências didáticas e pedagógicas fundadas no trabalho em equipa e na reflexão partilhada sobre o trabalho desenvolvido, assumindo assim a colaboração como “pilar central do trabalho dos professores” (p.64) e como “fator de aprendizagem profissional através da estimulação das interações recíprocas entre professores” (p.66). Os autores defendem ainda que, num contexto colaborativo, é mais estreita a articulação entre a formação, o desenvolvimento profissional e os processos de melhoria das escolas e das aprendizagens dos alunos. Através de estudos que desenvolveram, estes autores concluíram que os contextos e processos colaborativos proporcionam o desenvolvimento

da competência técnico profissional dos professores e aumentam a confiança e a capacidade de enfrentar novas situações.

Em reflexão legislativa, constatou-se que em Portugal, é com a publicação do Decreto-Lei n.º 249/91, de 9 de novembro que fica consagrado o regime jurídico de formação contínua para os professores e, como tal, ganha um enquadramento legal com um programa específico de financiamento e é neste contexto que surgem os centros de formação das associações de escolas (CFAE). Atualmente, este decreto foi revogado e substituído pelo Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e “define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio”.

#### **4 - Princípios e desafios da escola inclusiva**

Educar para o desenvolvimento humano deve ser um princípio geral de ação da sociedade, presidido por uma perspetiva dum desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade.

Assim sendo, a sociedade deve ter para com todos os seus indivíduos, um tratamento justo e igual para todos. Num estudo feito por Tomaz (2007) a perspetiva de cidadania ativa, é referida como um dos saberes fundamentais a todos os cidadãos.

O reconhecimento da diferença como característica do ser humano teve o seu processo moroso e difícil. Com a evolução do conceito de educação especial emergiu a necessidade do aparecimento de uma escola para todos, de uma escola inclusiva. Como refere Mantoan (1997, p. 47), a inclusão é uma expressão para “definir uma sociedade que considera os seus membros como cidadãos legítimos”.

A inclusão pode ser considerada como uma filosofia social, evidenciada na educação pela prática que todos os estudantes têm o mesmo direito. Surge então a noção das Escolas Inclusivas (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994) que estabelece as normas sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência e o direito de todas as crianças à educação, já proclamada na Declaração Universal dos Direitos do Homem e reafirmada na Declaração de Educação para Todos (1990), tendo como princípio orientador:

[...] mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se da escola incluir desde o início todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras. E de as manter evitando excluí-las e procurando criar oportunidades de aprendizagens bem sucedidas para todas, graças à diferenciação de estratégias que impuser (Declaração de Educação para Todos, 1990).

Assim, a inclusão far-se-á pela diferenciação pedagógica, não sendo relevante a deficiência nem o meio social a que a criança pertence, mas saber o que faz o professor, a escola e a sociedade para superar as dificuldades da mesma.

Para Rodrigues (2003, p.99) a educação inclusiva é uma rutura “com o conceito de um desenvolvimento curricular único, com o conceito de aluno-padrão estandardizado, com o conceito de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução”.

Na ótica de Correia (2008a, p.7) a educação inclusiva é aquela «onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades.

Como princípio fundamental da inclusão, a Declaração de Salamanca, refere ainda:

[...] todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos seus estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidade (Declaração de Salamanca, 1994).

A meta da educação inclusiva é alargar o acesso à educação, promover a participação e dar oportunidade aos alunos, sensíveis à exclusão, de realizarem o seu potencial. Neste sentido, segundo Alarcão (2001) aponta-se a educação como cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência em sociedade, sociedade da qual se espera desenvolvimento económico acrescido e uma melhor qualidade de vida.

A escola inclusiva e a educação dos alunos com NEE, baseiam-se num conjunto de princípios que, segundo Correia (2008b) são:

- todos os alunos, designadamente os alunos com NEE, independentemente da sua raça, condição linguística ou económica, sexo, orientação sexual, idade,

capacidades de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião, têm o direito a ser educados em ambientes inclusivos;

- todos os alunos com NEE são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos;
- todos os alunos com NEE devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhe permitam alcançar sucesso;
- todos os alunos com NEE devem ter acesso a serviços de apoio especializados, que deles necessitem, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades;
- todos os alunos com NEE devem ter acesso a um currículo diversificado;
- todos os alunos com NEE devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em atividades extraescolares e em eventos comunitários, sociais e recreativos;
- todos os alunos, designadamente os alunos com NEE, devem ser ensinados a apreciar as diferenças e similaridades dos ser humano.

Sabemos pois, que em Portugal, as práticas inclusivas, na opinião de Correia (2001, p.31), são objetivos prioritários do Sistema Educativo, não só da gestão e administração, como também, da generalidade das escolas e dos professores. Neste contexto, Fonseca (1995), afirma que a integração não se consegue por leis escolares nem por espontaneidade social. Ela deve ser pensada a nível social antes e depois da escola. Antes através das ações domiciliárias eficazes; depois, por uma política de emprego e de integração social. A integração só terá sucesso se todo o sistema de ensino mudar. Ter-se-ão de criar serviços adequados, ultrapassar a pobreza do equipamento escolar, superar processos arbitrários de diagnóstico e de classificação, intensificar a inovação dos processos de formação dos professores (Fonseca, 1995.).

A educação inclusiva é uma questão de direitos humanos. Recorrendo à Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), no seu artigo 1.º, diz-nos “todos os seres

humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”. Tendo este princípio como orientador, sinaliza-se a garantia de igualdade de oportunidades no acesso à educação, sucesso e participação de todos na sociedade. Todavia, consideramos que promover a igualdade de oportunidades não significa dar o mesmo a todos os alunos, mas proporcionar uma abordagem educativa equitativa, que responda eficazmente às necessidades de cada um. Este conceito de educação é valorizado na perspectiva construtivista (Piaget, 1970; Vygotsky, 1986; Bruner, 1986) e ecológica (Bronfenbrenner, 1979). Segundo estes autores, atinge-se a globalidade do indivíduo através de aprendizagens significativas, interagindo saberes e experiências, com o professor, grupo de pares e meio envolvente.

Sobre este assunto, Correia (2008b), nomeia um conjunto de premissas para com os profissionais de educação, pais e serviços:

- os profissionais, os pais e a comunidade em geral devem trabalhar em colaboração, partilhando decisões, recursos, e apoios;
- todos os serviços de que os alunos com N.E.E. necessitam devem ser prestados, sempre que possível, em ambientes educativos regulares;
- todas as escolas devem envolver as famílias e os membros da comunidade no processo educativo;
- os serviços regionais e locais devem fornecer os apoios e os recursos necessários para que as escolas se possam reestruturar, dando a atenção devida à diversidade de alunos que a frequentam (Salend, 1998, citado por Correia 2008b).

A educação inclusiva coloca maiores exigências e desafios à escola e aos professores, pelo que estes precisam de apoio nos seus esforços para implementarem um currículo que responda às características e necessidades dos seus alunos. Capacitar as escolas e os seus professores a trabalhar com um currículo que responda a essas exigências é o grande desafio que se coloca à escola e aos serviços de apoio. Outro dos grandes desafios da inclusão é dar prioridade ao ensino regular, redefinindo novas práticas e novos modelos

de organização escolar, para que todos aprendam efetivamente e não andem a marcar passo.

#### **4.1 - As dificuldades da inclusão**

A educação inclusiva é sustentada por princípios e valores fundamentais aos direitos das pessoas com problemáticas e com NEE. Efetivamente, nem sempre se tem vivido essa realidade nas nossas escolas e nas nossas comunidades.

O sistema educativo tem tido avanços e recuos sobre este aspeto. Contudo, são muitas as escolas integradoras de crianças com NEE, mas menos, as que praticam uma filosofia inclusiva. Parece existir ainda alguma falta de informação mais ampla aos professores e à sociedade em geral sobre a problemática da deficiência.

O sucesso das medidas inclusivas depende, essencialmente, da capacidade de resposta dos professores ao nível das estratégias, das atividades de ensino do aluno com NEE, dos “conhecimentos básicos e técnicas que lhes permitam compreender as necessidades das crianças e jovens com dificuldades e do processo como estes podem estar integrados em escolas regulares” (Mittler, 1992, citado por Mesquita & Rodrigues, 1994, p.56).

A falta de formação específica por parte dos professores do ensino regular é apontada como outra barreira à educação inclusiva. Deste modo, sem a formação necessária para o atendimento de crianças com problemáticas, os professores não conseguem desempenhar a sua função eficazmente. Segundo Correia (1999) sem a formação necessária e o conhecimento da natureza dos seus problemas e as implicações que têm no seu processo educativo, os professores do ensino regular não podem prestar o apoio adequado.

Para este facto, alerta o mesmo autor que:

Os cursos de formação inicial das Escolas Superiores de Educação do país deverão incluir uma vertente em Educação Especial constituída por um mínimo de três módulos tais como, Introdução à Educação Especial, Avaliação e Programação em Educação Especial; e Adaptações Curriculares em Educação Especial, bem como um estágio de, pelo menos, um semestre Correia (1994, citado por Correia, 1999, p.161).

Segundo Ainscow (1997) a ausência de formação por parte dos professores do ensino regular cria-lhes, por vezes, um clima de alheamento face a casos mais complexos, diminuindo assim, a sua expectativa e o seu empenhamento em relação a estes alunos, contribuindo para uma menor integração na classe.

Das muitas dificuldades encontradas pelos professores ao lidar com crianças com NEE, Correia (2008b) destaca que muitos professores sentem dificuldades em fazer adaptações curriculares, em lidar com algumas necessidades médicas e físicas dos alunos ou nos procedimentos a seguir em casos de emergência. Os resultados de alguns estudos indicam que os professores relatam que as exigências educativas são maiores quando têm alunos com NEE nas suas classes, pois sentem uma tensão adicional que, para além de diminuir a sua habilidade para dar atenção às necessidades académicas e sociais dos alunos sem NEE, aumenta a sua frustração e angústia...os professores temem a filosofia da inclusão quando não lhes são disponibilizados recursos humanos, materiais, tempo e formação necessários para a implementar com sucesso.

Outro dos obstáculos à educação inclusiva é a falta de equipas multidisciplinares, com a participação de outros técnicos indispensáveis à reabilitação das crianças com NEE e quando existem, trabalham muitas vezes, de forma desarticulada. O reduzido apoio interdisciplinar, de escassos recursos humanos especializados, levanta mais dificuldades ao professor do ensino regular e à sua ação. Esta dificuldade irá ser uma barreira “à concretização de um ensino diferenciado e à planificação e gestão dos recursos humanos e técnicos disponíveis para lhe dar coerência e viabilidade” (Ministério da Educação, 1998, p. 11).

Norwich (1993, citado por Marchesi In Rodrigues, 2001) aponta para quatro dilemas principais no processo de inclusão, sendo eles:

1. O dilema do currículo comum: um aluno com graves problemas de aprendizagem deve aprender os mesmos conteúdos ou conteúdos diferentes dos colegas?
2. O dilema da identificação: a identificação dos alunos com NEE ajuda-os ou, pelo contrário, marca-os negativamente?

3. O dilema pais-profissionais: no momento das decisões quem tem maior influência?

4. O dilema da integração: uma criança com sérios problemas de aprendizagem aprende mais na classe regular ou numa classe especial com mais apoios?

Num estudo feito por este autor, verificou que alguns destes dilemas são para serem refletidos, entre eles, no que respeita ao currículo, à identificação e à integração.

Para além das dificuldades encontradas para a inclusão no meio educacional, existem também dificuldades ao nível da inclusão social. Numa sociedade pós-moderna com um constante apelo à competitividade, à alta qualificação, onde a máxima predominante é a produtividade e o lucro, raramente vê na pessoa com deficiência, essas características.

Quando o processo da inclusão falha e as crianças vão crescendo em locais onde existem programas dirigidos a grupos marginalizados que funcionam à margem do sistema educativo regular, com programas especiais, instituições especializadas e docentes especializados, apesar da boa vontade dos participantes, estas situações levam à exclusão, pois as crianças acabam por ficar de fora da vida escolar e, mais tarde, a ficarem fora de uma vida social e cultural da sua comunidade.

Tendo em conta esta realidade, considera-se que uma educação inclusiva, para além da responsabilização do sistema educativo, passa também pela atitude dos profissionais, pela cultura da sociedade em que estamos inseridos e pela forma como cada cidadão encara este tema. Pensa-se, que se todos se empenharem como profissionais responsáveis com a abertura que este tema merece, minimizar-se-á estas dificuldades. Sendo, professores e conscientes desta filosofia, é com curiosidade que se pretende perceber o ensino colaborativo numa escola inclusiva, que mais à frente se analisará.

#### **4.2 - Educação inclusiva ou uma escola para todos**

A atualidade caminha no sentido da promoção de uma escola para todos, uma escola inclusiva, na medida em que a escola não só deve receber todos os alunos como também adaptar-se a todos eles, independentemente das suas necessidades.

A escola deve promover uma educação diferenciada que responda às necessidades individuais de cada aluno, aceitar as diferenças e apoiar as aprendizagens. Segundo Cadima (1998) numa escola inclusiva parte-se do princípio que a diversidade é um aspeto enriquecedor de um grupo. As necessidades educativas especiais fazem parte da escola de todos, as respostas que se encontram para alguns podem beneficiar todos.

É constatação generalizada que a valorização da diversidade, como elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social, apela a uma profunda mudança de mentalidade, no nosso sistema educativo, o que já começa a tornar-se realidade, por parte de muitos profissionais que apoiam e trabalham na construção de uma escola, onde todos e cada um dos seus elementos encontrem aí, à sua medida, o seu verdadeiro lugar.

Para que tal seja possível, nomeadamente quanto a princípios gerais para a construção da escola inclusiva, Correia (2003) refere que a filosofia de uma escola inclusiva pressupõe um sentido de pertença a um grupo onde a criança é aceite e apoiada. A diversidade assenta em sentimentos de partilha, participação e amizade. Numa escola inclusiva existe interligação entre professores, entre alunos e professores e entre alunos, há envolvimento dos pais e da comunidade escolar (Correia, 2003).

Por sua vez, os alunos encontram oportunidade de interagir com os seus pares, o que resulta numa melhor preparação para a vida em sociedade e atenua o estigma da “deficiência” e, mesmo os alunos sem NEE, aprendem a conviver, a aceitar e a respeitar as diferenças individuais.

Atualmente existe uma atitude mais positiva dos professores, face à escola inclusiva, ou seja, uma escola onde todos deverão ter, por direito próprio, o seu devido lugar, independentemente de serem ou não portadores desta ou daquela deficiência.

Os professores devem dispor de um sistema de apoio que lhes permita obter a melhor solução para o problema do aluno com NEE. A colaboração deve ser voluntária, baseada na igualdade relacional, nos mesmos objetivos comuns e numa igualdade de partilha de responsabilidades, de tomadas de resoluções ou de resultados finais. Requer partilha de recursos, confiança e respeito mútuos.

Segundo Sanches (2001) numa escola inclusiva cada aluno sente-se corresponsável por cada um dos seus colegas, pelos ambientes em que decorrem as suas aprendizagens, pelos espaços que todos usufruem, pela dinâmica de sucesso ou de insucesso de que faz parte.

Assim, a finalidade da inclusão não é eliminar as diferenças, mas permitir a cada aluno que pertençam a uma comunidade educativa que dê relevo à individualidade de cada um. Na verdade, tal é realçado por Leitão (2006) ao referir que a

Inclusão é proporcionar a todos e cada um, o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagens possíveis. Não apenas alguns, mas todos os alunos, necessitam e devem beneficiar da aceitação, ajuda e solidariedade dos seus pares, num clima onde ser diferente é um valor (Leitão, 2006, p. 34).

Desta forma, as práticas correntes da inclusão promovem alterações de funções e responsabilidades a todos os envolvidos no processo educativo, pelo que são necessárias mudanças a nível da gestão e organização das atividades, assim como da própria sala de aula. De igual modo, potencia que todos os profissionais envolvidos passam assim a ter um papel mais ativo e dinâmico na generalidade dos processos de ensino e aprendizagem, principalmente na adequação de objetivos, estratégias e os meios materiais.

## **5 - Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial**

Neste ponto, abordasse o tema que deu corpo ao presente trabalho. De acordo com o que foi sendo escrito nos pontos anteriores não será difícil perceber o nosso interesse nesta temática.

O trabalho colaborativo é um assunto muito atual, fala-se dele com frequência nas nossas escolas, da necessidade de o implementar e até dos normativos legais que o promovem, por exemplo, o artigo 10.º, ponto 2, alínea c) do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário aprovado pelo Decreto-Lei n.º139-A/90 de 28 de abril, de acordo com a última alteração de 21 de fevereiro de 2012, reafirma a necessidade de uma colaboração do professor com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes.

A implementação de uma dinâmica de trabalho colaborativo e diferenciado deve ser considerada como o motor para a inclusão dos alunos com NEE, como defende Damiani (2008), quando refere estudos de Creese, Norwich & Daniels (1998) que apresentam evidências de que as escolas onde predominam as culturas colaborativas são mais inclusivas, ou seja, apresentam menores taxas de abandono e formas mais efetivas de resolução dos problemas dos estudantes. Tendo em conta a importância do trabalho em articulação para inclusão e o sucesso das aprendizagens, principalmente dos alunos com NEE, é fundamental que sejam criadas nas escolas todas as condições necessárias à prática da articulação entre estes dois grupos de docentes, para que o trabalho de articulação que é desenvolvido essencialmente em sala de aula, quando existe possibilidade de o professor de educação especial lá estar, seja também realizado fora da sala, para a planificação, criação de materiais e avaliação de modo mais efetivo e eficiente.

Nas muitas pesquisas efetuadas não encontramos em Portugal nenhum estudo com referências diretas ao trabalho colaborativo realizado entre os professores de Português e os professores de Educação Especial. Encontramos muita literatura a abordar o trabalho colaborativo de forma genérica, como o estudo efetuado por Milheiro (2013). Neste estudo, quanto aos resultados destaca-se que os docentes da escola onde foi implementado o estudo têm algumas noções da importância do trabalho colaborativo e do que é necessário fazer para que este seja implementado na escola. Todos estão disponíveis para colaborar uns com os outros apenas necessitam de orientações e estímulos para iniciarem este tipo de práticas.

Num outro estudo são apresentados resultados onde se revela que o estudo evidencia a importância de um pensamento reflexivo, considerado pelas educadoras participantes como uma ajuda na construção do conhecimento, na tomada de decisões e resolução de problemas, competências indispensáveis, hoje em dia na prática pedagógica do educador de infância, Silva (2011).

Pereira (2012) aponta nos resultados obtidos no seu estudo poder-se, sem grande margem de erro, afirmar que a cultura que parece dominar no departamento de línguas da escola em estudo é o da “grande família”. Regista-se no departamento uma certa “paz social”, todos respeitam e reconhecem o trabalho uns dos outros mas existe, de facto, uma fraca troca de experiências de trabalho que, possibilitando embora algum trabalho

colaborativo, não abre as portas à partilha ampla e aberta que promova o crescimento profissional e viabilize uma reflexão permanente sobre as suas práticas.

No estudo de Saltão (2011) surge como resultado, neste estudo de caso, que a perceção dos coordenadores em relação ao trabalho realizado em equipa é positiva. Contudo, alguns coordenadores dão conta de que se poderia trabalhar melhor, relevando que o trabalho colegial não parte apenas dos líderes intermédios, mas também dos docentes, que, como se constatou, nem sempre estão recetivos a esta forma de trabalho.

Destaca-se ainda o estudo efetuado por Araújo (2012) no qual, ao nível dos resultados, se regista que os projetos de leitura conseguem, como ficou demonstrado, envolver muitas pessoas diferentes em torno de um objetivo comum.

No que concerne a literatura de âmbito mais específico, abordando temáticas mais restritas do trabalho colaborativo destacam-se as pesquisas efetuadas por Correia (2013). Neste estudo, quanto aos resultados da investigação, comprovou-se que a cultura de colaboração entre os docentes é influenciada pelas condições estruturais e organizacionais da gestão escolar e também pelas características pessoais dos docentes, incluindo o seu relacionamento mútuo. De igual modo, concluiu-se que a colaboração entre os docentes da educação regular e o docente de educação especial resulta em melhores práticas inclusivas, sobretudo ao nível da educação pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que os docentes em regime de monodocência mostraram mais práticas colaborativas do que os seus colegas da pluridocência. Mas, a conclusão mais importante deste trabalho está no facto de a maioria dos inquiridos salientar a necessidade de uma ampla colaboração entre os docentes da educação regular e os de educação especial, de modo a proporcionar às crianças com NEE um ensino adequado às suas características individuais e necessidades específicas.

Como sugestões Correia (2013) refere que seria desejável pormenorizar melhor determinados aspetos práticos da colaboração entre os docentes, por exemplo, quanto à frequência das suas interações e distinguindo também aquilo que os docentes fazem a nível da colaboração forçada, por via administrativa, e a colaboração espontânea surgida da vontade e do brio profissional em aperfeiçoarem as suas práticas pedagógicas.

Destaca-se também o estudo sobre o trabalho colaborativo entre professores do 1.º Ciclo e professores de Educação Especial de Frade (2011). Também deste estudo se salientam

os resultados da investigação. Os professores têm uma atitude aberta face ao modelo de trabalho colaborativo. Dos resultados apurados, grande parte está satisfeito com a sua profissão e realizado no papel que desempenha. Caracterizam positivamente o modelo colaborativo, uma vez que, a planificação e a organização das atividades, bem como a avaliação é feita maioritariamente, em conjunto. Salienta-se que o apoio educativo no âmbito da educação especial é feito na sua maioria dentro das salas de aula e quando assim não ocorre, é porque é mais vantajoso para a criança com NEE. Sobre o papel fundamental do docente de educação especial, a maioria dos colegas realça o seu papel, não lhe diferenciando qualquer estatuto. Destaca-se que, para a qualidade da relação entre os dois docentes, a grande maioria afirma não existirem problemas e sustentam um bom relacionamento.

Neste estudo, Frade (2011) salienta como aspetos negativos deste modelo de ensino, o facto de o tempo de apoio do docente de educação especial, ser muito reduzido. Para a grande maioria dos docentes, este apoio é insuficiente, o que fragiliza este modelo de ensino, bem como a qualidade da educação inclusiva.

Por fim, destaca-se que a formação contínua é outro dos aspetos relevantes para este tipo de educação, que apesar de ser unânime a sua importância, muitos se queixam da falta de conhecimento específico para a problemática da educação especial. Segundo os inquiridos, esta deve ser ministrada pelas Universidades, Escolas e Centros de Formação.

De acordo com o anteriormente referido, nas muitas pesquisas efetuadas não encontramos em Portugal nenhum estudo com referências diretas ao trabalho colaborativo realizado entre os professores de Português e os professores de Educação Especial. Contudo, não desistimos de abordar esta temática. Entendemos que o Português sendo uma disciplina básica e estruturante no currículo dos alunos em Portugal merece que lhe dediquemos um aprofundamento de estudo no âmbito do trabalho colaborativo.

## **Síntese**

Neste capítulo, realizou-se o enquadramento teórico acerca do trabalho colaborativo, dando especial atenção às práticas de trabalho colaborativo realizadas entre professores no exercício da sua profissão.

Interessou-nos particularmente saber como se desenvolve o trabalho colaborativo entre os professores, quais as formas de colaboração praticadas, o tipo de relações que se estabelecem no decurso do trabalho colaborativo, as formas de colaboração existentes, as vantagens e os constrangimentos do trabalho colaborativo.

Procurou-se também literatura sobre o papel do professor enquanto agente de mudança no contexto da educação através da adoção de práticas de trabalho colaborativo, bem como compreender a importância da investigação-ação na formação de uma cultura colaborativa entre professores.

Debruçamo-nos também, na revisão bibliográfica relativa à temática das NEE, do professor de Educação Especial e da formação em necessidades educativas especiais, no contexto da escola/educação inclusiva.

Por fim, procurou-se literatura que relacionasse o trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial com o contributo para a inclusão de alunos com NEE na sala de aula de Português.

Podemos concluir que se trata de uma temática atual e que encontra presente entre as preocupações e reflexões dos agentes educativos e dos professores quando refletem sobre o modo como desenvolvem o seu trabalho.

De seguida procedemos à exposição do estudo empírico no qual se apresenta o percurso efetuado para a realização do presente estudo.

## **Capítulo II – Estudo Empírico**

### **Introdução**

Segundo diversos autores como Fullan e Hargreaves (2001), Caetano (2004), Moreira (2005), Paiva (2005), Hernández (2007) e Roldão (2007), a colaboração é hoje entendida como a chave para o sucesso de qualquer organização e cada vez mais se assume como importante na educação porque se considera que o trabalho colaborativo facilita o sucesso das aprendizagens. A reflexão sobre a temática do trabalho colaborativo é, por isso,

fulcral para que se implemente nas escolas portuguesas uma cultura colaborativa, de forma continuada e concertada, imprescindível para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Conviver com os outros significa viver com base em determinadas relações sociais e determinados códigos de valores, necessariamente subjetivos. Cada vez mais é necessário dar resposta, no seio escolar, a uma crescente diversidade de personalidades, com diferentes interesses, desejos e necessidades e incluir experiências de aprendizagens coletivas, com a contribuição de todos e estimulação mútua, geradoras de conhecimento, dinamismo e descoberta. Vygotsky (2000), a este propósito, ressalta a importância dos docentes estimularem a ação uns dos outros, respeitando a diversidade e a valorização positiva das diferenças, colocando-se, deste modo, em ênfase todas as dimensões das suas personalidades.

A presente investigação tem como finalidade perceber se o trabalho colaborativo entre os professores de Português e de Educação Especial promove a inclusão de alunos com NEE na sala de aula de Português. Será estudada a opinião dos professores de Português e de Educação Especial que exercem funções em vários Agrupamentos de Escolas do ensino público em Portugal.

## **1 - Colocação do problema**

Segundo Quivy e Campenhout (2005), uma investigação é algo que se procura conhecer, tendo como preocupação inicial eleger o objeto de estudo e delimitar, tanto quanto possível, a problemática a estudar. O investigador deve estabelecer um fio condutor tão claro quanto realizável de modo a que o seu trabalho se possa iniciar e estruturar com coerência.

Um estudo envolve sempre um problema no qual se centra a investigação numa área ou domínio concreto, a definição do problema ajuda a organizar e direcionar o projeto dando-lhe coerência. Relativamente à seleção de um problema de investigação, Tuckman (2000) salienta alguns critérios que se devem assumir, nomeadamente: a) estabelecer uma relação entre duas ou mais variáveis; b) ser formulado claramente e sem ambiguidade; c) ser formulado como questão; d) ser testável por métodos empíricos e e) submeter-se aos critérios da Ética e da Moral. Desta forma, considera-se que qualquer investigação tem

como ponto de partida uma situação considerada problemática que como tal exige uma explicação ou uma melhor compreensão do fenómeno observado Fortin (2009).

Foi neste contexto que se delimitou o estudo do problema a abordar e que se refere à prática do trabalho colaborativo entre os professores de Português e de Educação Especial e ao contributo deste trabalho para a inclusão de alunos com NEE na sala de aula de Português.

## **2 - Pergunta de partida**

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005) pressupondo que toda a investigação assenta num problema inicial, que o investigador tenta exprimir mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor. A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação. Deve apresentar qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência.

Assim, apresenta-se a questão de partida que irá sustentar o desenvolvimento do presente estudo:

**Será que a prática do trabalho colaborativo entre os professores de Português e de Educação Especial contribui para a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula de Português?**

## **3 - Objetivos do estudo**

Com esta investigação pretende-se construir um conhecimento, tão aprofundado quanto possível da realidade e interpretá-la a partir das perceções dos diversos participantes, ou seja, compreender a posição dos professores de Português e de Educação Especial face ao trabalho colaborativo, saber o que já se faz nesse sentido e o que falta fazer, assim como identificar obstáculos a esse trabalho na ótica do pressuposto defendido por Alarcão (1996), de que as teorias que sustentam as práticas com as quais os professores se identificam não correspondem às práticas que realizam. Pretende-se dar assim uma contribuição para a melhoria da educação inclusiva.

A implementação de uma dinâmica de trabalho colaborativo e diferenciado deve ser tida como o motor para a inclusão dos alunos com NEE, como defende Damiani (2008),

quando refere os estudos de Creese, Norwich e Daniels (1998) realizados em Inglaterra, que apresentam evidências de que as escolas em que predominam culturas colaborativas são mais inclusivas, isto é, apresentam menores taxas de evasão e formas mais efetivas de resolução de problemas dos estudantes.

### **3.1 - Objetivo geral**

Tendo em conta o que atrás foi afirmado, o objetivo geral do presente estudo consiste em conhecer de forma mais objetiva a realidade do trabalho colaborativo entre os professores de Português e de Educação Especial e identificar o contributo desta colaboração no processo de inclusão de alunos com NEE na sala de aula de Português.

### **3.2 - Objetivos específicos**

Como objetivos específicos propõe-se os seguintes:

- 1 - Identificar quais os papéis/funções do professor de Educação Especial mais valorizados pelos professores de Português e pelos professores de Educação Especial;
- 2 - Verificar se há diferenças quanto à identificação de papéis/funções quando se considera a variável grupo de recrutamento;
- 3 - Identificar se os professores de Português e de Educação Especial consideram que o trabalho colaborativo que realizam contribui para a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula de Português;
- 4 - Identificar a opinião dos professores de Português e de Educação Especial sobre o facto de planificações, materiais e instrumentos de avaliação deverem ser elaborados conjuntamente;
- 5 - Verificar se existem diferenças de opinião quando relacionado com a situação profissional do professor;

- 6 - Verificar se existem diferenças na prática do trabalho colaborativo quando se considera a variável formação especializada;
- 7 - Verificar se existem diferenças na prática do trabalho colaborativo quando se considera a variável número de anos de docência;
- 8 - Identificar se a frequência de ações de formação em NEE favorece o trabalho colaborativo;
- 9 - Verificar se a temática do trabalho colaborativo deve integrar as ações de formação em NEE;
- 10 - Saber se os professores de Português e de Educação Especial consideram que a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula de Português melhora quando ambos têm formação especializada em NEE.

#### **4 - Método**

Neste ponto pretende-se enquadrar metodologicamente o estudo, ou seja, tornar claro como é que a problemática foi investigada (empiricamente) e a razão por que determinados métodos e técnicas foram utilizados (Bell, 1997), fundamentando as opções metodológicas.

Antes de mais é pertinente salientar que a investigação no contexto ao nível da educação tem um carácter sistémico, de constante questionamento, numa área em que a evolução é constante, e em que as questões relativas a ela vão surgindo de dia para dia.

Quando se inicia uma investigação está-se a aprender e a compreender as questões e os problemas que propusemos investigar, devendo dar preferência ao método de pesquisa que possa dar resposta ao problema em questão.

Na seleção do caminho a percorrer, são várias as possibilidades que se colocam ao investigador, dado que é altamente improvável que exista um só caminho adequado, o que implica a necessidade de opção por uma determinada metodologia.

Como refere Coutinho (2006), falar da investigação num dado domínio científico é como que ver refletido num espelho aquilo que, num dado momento, preocupa, interessa e intriga os investigadores nessa área ou domínio do conhecimento; nesse sentido, é também uma forma de procurar justificação para as opções feitas em termos de temáticas, referenciais teóricos e paradigmáticos, todo um conjunto de fatores (valores, aceções e tendências) a que se costuma chamar de “paradigma de investigação”.

A opção por uma determinada metodologia obriga antes de mais a conhecer as várias opções possíveis, isto é, a responder à pertinente questão de que forma conhecemos o que conhecemos. As opções metodológicas assumem, assim, um papel determinante em investigação, ao possibilitarem estabelecer uma ligação coerente e lógica entre os propósitos que presidem à realização da investigação e os resultados que se poderão obter em função das opções tomadas.

Moreira (2007, p. 48) afirma que o método quantitativo “busca o seu fundamento na teoria positivista do conhecimento, a qual procura descrever e explicar os acontecimentos, processos e fenómenos do mundo social, para que se possa chegar à formulação das generalizações que existem objetivamente”.

Optou-se por uma abordagem quantitativa pois, segundo Fortin (2009) este é um método utilizado na recolha sistemática de dados quantificáveis e observáveis. Para a abordagem quantitativa teve-se em conta os dados recolhidos do questionário através das questões de resposta fechada, como se abordará mais adiante.

#### **4.1 – Amostra**

Neste estudo participaram 61 do ensino básico e secundário de Português e de Educação Especial.

Como se pode observar da Tabela 1, verifica-se que 89% (n=54) são do sexo feminino e 11% (n=7) do sexo masculino. Dos professores que participaram no estudo 48% (n=29) têm entre 41 e 50 anos de idade, 36% (n=22) têm mais de 51 anos de idade e 16% (n=10) têm entre 30 e 40 anos de idade. No que concerne ao nível académico, constata-se que 67% (n=41) da amostra é licenciada, a percentagem de professores com mestrado é de 28% (n=17) e a percentagem de professores com doutoramento é de 5% (n=3).

Relativamente ao grupo de recrutamento, verifica-se que 41% (n=25) da amostra pertence ao grupo de recrutamento 910 - Educação Especial, 26% (n=16) pertence ao grupo 300 – Português, 18% (n=11) pertence ao grupo 220 - Português/Inglês, 10% (n=6) pertence ao grupo – 200 Português e Estudos Sociais e 5% (n=3) pertence ao grupo – 210 Português/Francês.

**Tabela 1** – Caracterização da amostra por sexo, idade, grau académico e grupo de recrutamento

Grupo de recrutamento	Grau académico		Idade			Total	
			30 a 40	41 a 50	51 a 70		
200	licenciatura	sexo	feminino		2	4	6
		Total			2	4	6
	Total	sexo	feminino		2	4	6
		Total			2	4	6
210	licenciatura	sexo	feminino			3	3
		Total				3	3
	Total	sexo	feminino			3	3
		Total				3	3
220	licenciatura	sexo	masculino	0	0	2	2
			feminino	1	3	3	7
		Total		1	3	5	9
	mestrado	sexo	masculino	1		0	1
			feminino	0		1	1
		Total		1		1	2
	Total	sexo	masculino	1	0	2	3
			feminino	1	3	4	8
Total		2	3	6	11		
300	licenciatura	sexo	masculino	0	0	1	1
			feminino	1	10	2	13
		Total		1	10	3	14
	mestrado	sexo	feminino	1			1
		Total		1			1
	doutoramento	sexo	feminino			1	1
		Total				1	1
		Total	sexo	masculino	0	0	1
	feminino		2	10	3	15	
Total			2	10	4	16	
910	licenciatura	sexo	feminino	4	4	1	9
		Total		4	4	1	9
	mestrado	sexo	masculino	0	2	1	3
			feminino	2	7	2	11
		Total		2	9	3	14
	doutoramento	sexo	feminino		1	1	2
		Total			1	1	2
	Total	sexo	masculino	0	2	1	3
		feminino	6	12	4	22	
Total		6	14	5	25		
Total	licenciatura	sexo	masculino	0	0	3	3
			feminino	6	19	13	38
		Total		6	19	16	41
	mestrado	sexo	masculino	1	2	1	4
			feminino	3	7	3	13
		Total		4	9	4	17
	doutoramento	sexo	feminino		1	2	3
		Total			1	2	3
	Total	sexo	masculino	1	2	4	7
			feminino	9	27	18	54
		Total		10	29	22	61

Como se pode observar na Tabela 2, verifica-se que 51% (n=31) da amostra possui formação especializada em Educação Especial e 49% (n=30) não a possui. Quanto ao número de anos de docência, verifica-se que cerca de metade 53% (n=32) têm entre 16 e 24 anos de docência, 34% (n= 21) têm entre 25 e 39 anos de docência e 13% (n=8) têm entre 8 a 15 anos de docência. Em relação à situação profissional, verifica-se que mais de metade 56% (n=34) se encontra no Quadro de Agrupamento, a percentagem de professores Contratados é de 26% (n=16), a percentagem de professores pertencentes a um Quadro de Zona Pedagógica é de 16% (n=10) e 2% (n=1) da amostra encontra-se em Outra situação, não especificada. Verifica-se que 98% (n=60) da amostra já trabalhou ou trabalha com alunos com NEE e 2% (n=1) não trabalhou/trabalha com alunos com NEE.

**Tabela 2** – Caraterização da amostra por formação especializada em NEE, anos de docência, situação profissional e trabalha/trabalhou com alunos com NEE.

Formação em Educação Especial	anos de docência			Situação profissional				Total	
				Quadro de agrupamento	Quadro de zona pedagógica	Contratado	Outra		
Sim	8 a 15	Trabalhou NEE	sim	1		5		6	
		Total		1		5		6	
	16 a 24	Trabalhou NEE	sim	12	1	6		19	
		Total		12	1	6		19	
	25 a 39	Trabalhou NEE	sim	4		1	1	6	
		Total		4		1	1	6	
	Total	Trabalhou NEE	sim	17	1	12	1	31	
		Total		17	1	12	1	31	
	Não	8 a 15	Trabalhou NEE	sim		1	0		1
				não		0	1		1
Total				1	1		2		
16 a 24		Trabalhou NEE	sim	2	8	3		13	
		Total		2	8	3		13	
25 a 39		Trabalhou NEE	sim	15				15	
		Total		15				15	
Total		Trabalhou NEE	sim	17	9	3		29	
			não	0	0	1		1	
Total				17	9	4		30	
Total	8 a 15	Trabalhou NEE	sim	1	1	5		7	
			não	0	0	1		1	
	Total		1	1	6		8		
	16 a 24	Trabalhou NEE	sim	14	9	9		32	
		Total		14	9	9		32	
	25 a 39	Trabalhou NEE	sim	19		1	1	21	
		Total		19		1	1	21	
	Total	Trabalhou NEE	sim	34	10	15	1	60	
			não	0	0	1	0	1	
	Total			34	10	16	1	61	

Como se pode verificar na Tabela 3, os professores da amostra têm em média 6,74 anos de tempo de serviço na presente escola ( $DP = 8,077$ ).

**Tabela 3** – Tempo de serviço na presente escola

Tempo de serviço na presente escola	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
	61	0	35	6,74	8,077

## 4.2 - Instrumento

Com vista à concretização dos objetivos deste estudo foi selecionado como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário, uma vez que este instrumento tem como finalidade obter informação que possa ser analisada, permite extrair modelos de análise e efetuar comparações (Fortin, 2009).

Este método é muito utilizado em Ciências Sociais, sendo sobretudo empregue para conhecer as condições e modos de vida, os comportamentos, os valores ou as opiniões da população em estudo. Segundo (Quivy e Campenhoudt, 2005) a sua principal vantagem consiste na possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação. Para além disso, permite o anonimato das respostas e é de fácil administração, tornando possível atingir um grande número de pessoas numa área geográfica ampla.

Para a realização do questionário, uma vez que não foi encontrado um instrumento passível de ser utilizado tendo em conta a problemática em estudo, foram analisados alguns instrumentos de recolha de dados, revista a literatura referente à temática e foi construído um inquérito por questionário específico.

Borg e Gall (2002) indicam que o questionário é uma técnica de recolha de dados, vulgarmente usada numa pesquisa que pressupõe a análise quantitativa dos dados, uma vez que, a sua estrutura é padronizada, tanto no texto das questões, como na sua ordem.

Este instrumento de recolha de dados inclui uma introdução, na qual se explica os objetivos do estudo e se informa os inquiridos acerca da confidencialidade dos dados recolhidos.

O inquérito por questionário é constituído por vinte e sete questões e encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira destinada à recolha de dados para a caracterização pessoal e profissional dos inquiridos e a segunda relativa à temática do trabalho colaborativo com dezoito questões fechadas em escala de medição de atitudes de tipo Likert onde é pedido que valorize determinado itens, com discordo totalmente (1), discordo (2), concordo (3) e concordo totalmente (4). Esta segunda parte encontra-se subdividida em três grupos: Papéis/funções do professor de Educação Especial constituída por sete questões; Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial constituída por sete questões e Formação em necessidades educativas especiais constituída por quatro questões (anexo 1).

Procurou-se que os dados recolhidos através do questionário fossem dignos de confiança salvaguardando o preenchimento de várias condições para a recolha de dados tais como: o rigor na escolha da amostra, a formulação clara e inequívoca das questões, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do inquirido. Se qualquer uma destas condições não for corretamente preenchida, a credibilidade do conjunto de trabalho resente-se (Quivy e Campenhoudt, 2005).

### **4.3 - Procedimentos**

Antes da aplicação, este projeto de investigação foi submetido e aprovado pela Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa (anexo 2), bem como foi solicitada e obtida autorização para a monitorização de inquérito em meio escolar à Direção Geral de Educação (anexo 3).

O inquérito por questionário foi submetido ao parecer de peritos e aplicado um pré-teste do questionário a seis professores, três professores de Português e três professores de Educação Especial para se proceder à reflexão falada do mesmo, de forma a retificar possíveis lacunas existentes, situações de incompreensão ou ainda de inadequações dos

itens. Desta forma o presente estudo, através da realização do pré-teste, procurou testar as questões que Fortin (2003) considera pertinentes, a saber: a clareza e precisão dos termos utilizados; verificar se existem dúvidas ou dificuldades por parte dos inquiridos no seu preenchimento e verificar se existe a necessidade de introduzir e/ou suprimir perguntas. Nenhum destes indivíduos fez parte da amostra do presente estudo. A aplicação do pré-teste revelou, na generalidade, que os inquiridos não apresentaram dificuldades no seu preenchimento, consideraram a sua estrutura adequada e os termos utilizados estavam claros tendo sido considerada esta a versão final.

Para a aplicação do inquérito por questionário considerou-se necessário estabelecer um contacto presencial junto de alguns diretores de Agrupamentos de Escolas, a fim de solicitar autorização para a implementação do processo de recolha de dados nos respetivos estabelecimentos de ensino. Após este contato efetuou-se a formalização do pedido na forma escrita, abordando a temática do projeto de investigação (anexo 4). Posteriormente, foi enviado um *e-mail* para os serviços administrativos de alguns Agrupamentos de Escolas apresentando o tema do projeto, o *link* de acesso ao questionário através do *Q-Set.in* e alertando-se também os docentes para a importância da sua participação com vista à realização deste estudo. Os serviços administrativos reencaminharam o *e-mail* para os professores dos grupos de recrutamento da Educação Especial e Português com vista à colaboração dos mesmos no estudo.

Tal como anteriormente referido, o inquérito por questionário foi inserido numa plataforma digital denominada Q-set.in. Para tal foi necessário proceder ao registo prévio e à criação de um *link* de acesso para posterior divulgação junto do professores de Português e de Educação Especial.

Paralelamente, foi também colocado em diversas redes sociais ligadas à temática da educação, o texto de apresentação do tema do projeto e o *link* de acesso ao questionário através do site [www.q-set.in](http://www.q-set.in). Deste modo foi possível obter uma amostra mais generalizada do ponto de vista geográfico. No total foram respondidos sessenta e sete questionários. Contudo, verificou-se que seis questionários não estavam preenchidos corretamente, pelo que foi necessário eliminá-los. Após este procedimento, contabilizaram-se sessenta e um questionários.

De acordo com o anteriormente referido, a recolha de dados foi realizada em suporte informático. Posteriormente, procedeu-se ao tratamento de dados no programa *Statistical Package for the Social Science (SPSS)* versão 22 para o *Windows*.

## 5 - Resultados

### 5.1 - Apresentação dos resultados

Apresentam-se aqui os dados recolhidos, através de tabelas e gráficos, onde estão patentes as percentagens de respostas.

A consistência interna do questionário utilizado na investigação foi analisada recorrendo ao coeficiente de consistência interno Alpha de Cronbach. Baseado na correlação inter-item, este modelo mede a fiabilidade ou consistência de respostas a um conjunto de variáveis correlacionais entre si, ou seja, como um conjunto de variáveis representam uma determinada dimensão (Hill e Hill, 2009).

O valor de Alpha de Cronbach encontrado e representado na Tabela 4 para as sete questões da primeira subescala do questionário “Papéis/Funções do professor de Educação Especial” é de 0,610. O valor de Alpha de Cronbach encontrado para as sete questões da segunda subescala do questionário “Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial” é de 0,833. Para as catorze questões das duas subescalas do questionário valor total de Alpha de Cronbach é de 0,805.

**Tabela 4** – Consistência interna das subescalas 1 “Papéis/Funções do professor de Educação Especial” e 2 “Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial”

Subescala	N.º de Itens	Alpha de Cronbach
Papéis/Funções do professor de Educação Especial	1.	0,498
	2.	0,429
	3.	0,412
	4.	0,371
	5.	0,480
	6.	-0,032
	7.	0,214
<b>Subescala 1</b>		<b>0,610</b>
Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial	8.	0,350
	9.	0,661
	10.	0,637
	11.	0,503
	12.	0,692
	13.	0,633
	14.	0,630
<b>Subescala 2</b>		<b>0,833</b>
<b>Total da Escala</b>		<b>0,805</b>

Procedeu-se à soma das respostas às questões de cada subescala e criou-se as variáveis com o nome correspondente e que sob o ponto de vista descritivo se apresentam na tabela seguinte, (tabela 5).

**Tabela 5** – Estatística descritiva geral do questionário

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Papéis/Funções do professor de Educação Especial	61	14,00	28,00	21,3770	2,76986
Trabalho colaborativo entre professores Português e Ed. Especial	61	14,00	28,00	21,6393	3,50729
Formação em NEE	61	9,00	16,00	13,2787	2,10659

Passou-se à análise dos resultados obtidos para cada um dos objetivos específicos anteriormente apresentados.

Relativamente aos papéis/funções do professor de Educação Especial mais valorizados pelos professores de Português e de Educação Especial (objetivo 1), ao observar-se a Tabela 6 concluiu-se que a questão número 7 “As reuniões de articulação curricular devem ocorrer sempre que se justifique a avaliação da evolução do aluno com NEE” foi a que obteve a percentagem de respostas mais elevada, próxima dos 100%, “concordo totalmente” com 60,7% e “concordo” com 37,7%, o que perfaz uma percentagem total de 98,4%.

Segue-se a questão número 1 “O professor de Educação Especial deve fornecer recursos/materiais e estratégias ao professor de Português” a que obteve a segunda percentagem de respostas mais elevada “concordo totalmente” com 37,7% e “concordo” com 52,5%, o que perfaz uma percentagem total de respostas de 90,2%.

A questão número 2 “O professor de Educação Especial é responsável por esclarecer o professor de Português sobre as implicações de determinada problemática e facultar bibliografia ou documentação sobre ela” surge como a terceira afirmação que obteve a percentagem de respostas “concordo totalmente” de 44,3% e “concordo” com 44,33%, o que perfaz uma percentagem total de respostas de 88,6%.

A questão número 5 “O professor de Educação Especial deve fazer com o professor de Português o plano de articulação curricular/adequações curriculares para o aluno com NEE” surge como em quarto lugar e obteve uma percentagem de respostas “concordo

totalmente” de 49,2% e “concordo” com 39,3%, o que perfaz uma percentagem total de respostas de 88,5%, valor muito próximo do anterior.

Segue-se a questão número 4 “O professor da Educação Especial deve envolver o professor de Português na elaboração do PEI dos alunos com NEE” surge em quinto lugar e obteve uma percentagem de respostas “concordo totalmente” de 44,3% e “concordo” com 42,6% o que perfaz uma percentagem total de respostas de 86,6%.

A questão número 3 “Cabe ao docente da Educação Especial encontrar soluções para os problemas que possam ameaçar a colocação de alunos com NEE em salas de aula de Ensino Regular” aparece em sexto lugar, ainda assim com valores que ultrapassam os 50%, obteve uma percentagem de respostas “concordo totalmente” de 24,6% e “concordo” com 29,5%, o que perfaz uma percentagem total de respostas de 54,1%.

Por fim, em sétimo lugar, surge a questão número 6 “As reuniões de articulação curricular devem ocorrer apenas no início do ano e no final de cada período letivo”, neste caso a situação inverte-se. Regista-se uma percentagem de respostas “discordo totalmente” de 37,7% e “discordo” de 49,2%, o que perfaz uma percentagem total de respostas de 86,9%.

**Tabela 6 – Papéis/funções do professor de Educação Especial**

Questão	Frequência/ Percentagem	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1 - O professor de Educação Especial deve fornecer recursos/materiais e estratégias ao professor de Português.	N %	1 1,6	5 8,2	32 52,5	23 37,7
2 - O professor de E.E. é responsável por esclarecer o professor de Português sobre as implicações de determinada problemática e facultar bibliografia e documentação sobre ela.	N %	0 0	7 11,5	27 44,3	27 44,3
3 - Cabe ao professor de E.E. encontrar soluções para os problemas que possam ameaçar a colocação de alunos com NEE em salas de aula de Ensino Regular.	N %	5 8,2	23 37,7	18 29,5	15 24,6
4 – O professor de E.E. deve envolver o prof. Português na elaboração do PEI dos alunos com NEE.	N %	0 0	8 13,1	26 42,6	27 49,2
5 – O prof. E.E. deve fazer com o prof. Português o plano de articulação curricular/adequações curriculares para o aluno NEE.	N %	0 0	7 11,5	24 39,3	30 49,2
6 – As reuniões de articulação curricular devem ocorrer apenas no início do ano e no final de cada período.	N %	23 37,7	30 49,2	5 8,2	3 4,9
7 - As reuniões de articulação curricular devem ocorrer sempre que justifique a avaliação da evolução do aluno com NEE.	N %	0 0	1 1,6	23 37,7	37 60,7

Relativamente ao objetivo 2 “Verificar se há diferenças quanto à identificação de papéis/funções quando se considera a variável grupo de recrutamento”, considerou-se mais correto separar os Grupos de Recrutamento em apenas dois, professores de Português (grupos: 200, 210, 220 e 300) e professores de Educação Especial (grupo: 910). Decidiu-se aplicar o teste de Mann-Whitney, cujos resultados estão inscritos na Tabela 7 e verificou-se que existem diferenças significativas entre os dois grupos de recrutamento quanto às questões 1 ( $U=307,000$ ;  $p=0,019$ ) e 3 ( $U=296,000$ ;  $p=0,018$ ).

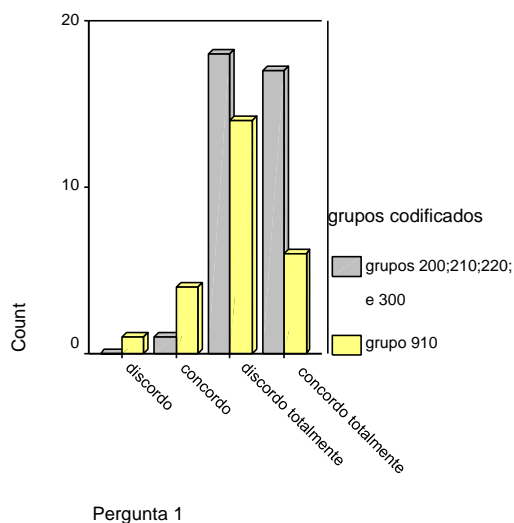
**Tabela 7** – Resultados do teste de Mann-Whitney para a subescala “Papéis/Funções do professor da Educação Especial” considerando os 2 grupos de recrutamento

Grupos recrutamento	N	Questões	Ordem Média	U	p
Grupos: 200; 210; 220 e 300	36	1.	34,97	307,000	0,019
Grupo: 910	25		25,28		
Total	61				
Grupos: 200; 210; 220 e 300	36	2.	32,33	402,000	0,438
Grupo: 910	25		29,08		
Total	61				
Grupos: 200; 210; 220 e 300	36	3.	35,38	296,000	0,018
Grupo: 910	25		24,84		
Total	61				
Grupos: 200; 210; 220 e 300	36	4.	30,18	420,500	0,636
Grupo: 910	25		32,18		
Total	61				
Grupos: 200; 210; 220 e 300	36	5.	30,96	448,500	0,981
Grupo: 910	25		31,06		
Total	61				
Grupos: 200; 210; 220 e 300	36	6.	32,07	411,500	0,535
Grupo: 910	25		29,46		
Total	61				
Grupos: 200; 210; 220 e 300	36	7.	29,67	402,000	0,408
Grupo: 910	25		32,92		
Total	61				

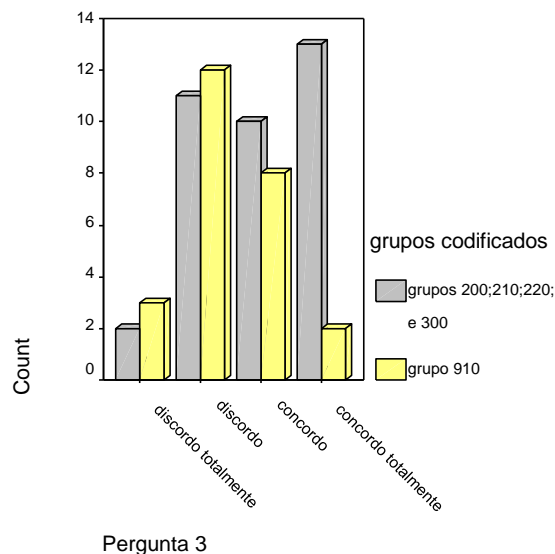
$p < 0,05$

Nos gráficos 1 e 2 fica bem evidente que o 1.º grupo que engloba o 200; 210;220 e 300 apresenta maiores percentagens de concordância total, o que também se pode verificar ao analisarmos a ordem média referente às duas questões (34,97 contra 25,28 e 35,38 contra 24,84 respetivamente).

**Gráfico 1** – Distribuição de respostas da questão 1



**Gráfico 2** - Distribuição de respostas da questão 3



Para o objetivo 3 “Identificar se os professores de Português e de Educação Especial consideram que o trabalho colaborativo que realizam contribui para a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula de Português” procedeu-se à análise das respostas obtidas para a questão número 8, tendo-se verificado que 63,9% da amostra concorda totalmente e apenas 4,9% discordam, (tabela 8).

**Tabela 8** – Resultados da questão 8 da subescala 2 “Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial”

<b>8. O trabalho colaborativo entre o professor de Português e o de Educação Especial é importante para a inclusão de alunos com NEE na sala de aula.</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Discordo	3	4,9
Concordo	19	31,1
Concordo totalmente	39	63,9
Total	61	100,0

Relativamente ao objetivo 4 “Identificar a opinião dos professores de Português e de Educação Especial sobre o facto de planificações, materiais e instrumentos de avaliação deverem ser elaborados conjuntamente” procedeu-se à análise das respostas obtidas para a questão número 9, tendo-se verificado que tem 59% de concordantes, mas também tem 24,6% de discordantes. Os que concordam totalmente são apenas 8, ou seja, 13,1%, (tabela 9).

**Tabela 9** – Resultados da questão 9 da subescala 2 “Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial”

<b>9. O professor de Português deve planificar sempre com o professor de Educação Especial as atividades a desenvolver em sala de aula como os alunos com NEE.</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Discordo totalmente	2	3,3
Discordo	15	24,6
Concordo	36	59,0
Concordo totalmente	8	13,1
Total	61	100,0

Analisou-se também as respostas obtidas para a questão 11 e verificou-se que apresenta uma percentagem de concordâncias (“concordo” 45,9%; concordo totalmente 49,2%). Os que discordam são apenas 4,9%, (tabela 10).

**Tabela 10** – Resultados da questão 11 da subescala 2 “Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial”

<b>11. A planificação conjunta das atividades promove a participação ativa do aluno com NEE.</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Discordo	3	4,9
Concordo	28	45,9
Concordo totalmente	30	49,2
Total	61	100,0

Quanto à questão número 13 verifica-se que tem uma percentagem de concordantes de 55,7% e de respostas “concordo totalmente” de 26,2%. Os que discordam são 16,4% e os que discordam totalmente são apenas 1,6%, (tabela 11).

**Tabela 11** – Resultados da questão 13 da subescala 2 “Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial”

<b>13. Os instrumentos de avaliação devem ser elaborados conjuntamente pelo professor de Português e de Educação Especial.</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Discordo totalmente	1	1,6
Discordo	10	16,4
Concordo	34	55,7
Concordo totalmente	16	26,2
Total	61	100,0

Para o objetivo 5 “Verificar se existem diferenças de opinião quando relacionado com a situação profissional do professor” optou-se por usar o teste de Kruskal-Wallis para comparar a ordem média tendo-se concluído que não se observam diferenças significativas nas respostas às questões 9, 11 e 13 da subescala 2 do questionário “Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial”, (tabela 12).

**Tabela 12** - Teste de Kruskal-Wallis para as questões 9, 11 e 13 da subescala 2 do questionário “Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial”

Questões	Situação profissional	N	Ordem Média	$\chi^2$	$p$
9.	qa/qe	34	29,15	2,072	0,355
	qzp	10	36,85		
	contratado	16	29,41		
	Total	60			
11.	qa/qe	34	29,16	0,630	0,730
	qzp	10	33,05		
	contratado	16	31,75		
	Total	60			
13.	qa/qe	34	31,66	0,842	0,656
	qzp	10	31,45		
	contratado	16	27,44		
	Total	60			

$p < 0,05$

Relativamente ao objetivo 6 “Verificar se existem diferenças na prática do trabalho colaborativo quando se considera a variável formação especializada” compararam-se as medianas dos dois grupos “Com formação especializada em Educação Especial” e “Sem formação especializada em Educação Especial” em relação às questões 8 a 14 do questionário. Aplicou-se o teste Mann-Whitney e verificou-se que não se observam diferenças significativas entre os dois grupos nas sete questões, (tabela 13).

**Tabela 13** – Teste Mann-Whitney para a subescala 2 “Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial”

	Formação especializada em Educação Especial	N	Ordem Média	U	p
8. O trabalho colaborativo entre o professor de Português e o de Educação Especial é importante para a inclusão dos alunos com N.E.E. na sala de aula.	sim	30	29,95	433,500	0,773
	não	30	31,05		
	Total	60			
9. O professor de Português deve planificar sempre com o professor de Educação Especial as atividades a desenvolver em sala de aula com os alunos com N.E.E.	sim	30	27,17	350,000	0,091
	não	30	33,83		
	Total	60			
10. A presença constante do professor de Educação Especial na aula de Português facilita a inclusão dos alunos com N.E.E. nas atividades a desenvolver.	sim	30	26,55	331,500	0,064
	não	30	34,45		
	Total	60			
11. A planificação conjunta das atividades promove a participação ativa do aluno com N.E.E.	sim	30	30,28	443,500	0,914
	não	30	30,72		
	Total	60			
12. Os materiais devem ser criados conjuntamente pelo professor de Português e de Educação Especial.	sim	30	29,68	425,500	0,672
	não	30	31,32		
	Total	60			
13. Os instrumentos de avaliação devem ser elaborados conjuntamente pelo professor de Português e de Educação Especial.	sim	30	29,82	429,500	0,734
	não	30	31,18		
	Total	60			
14. O professor de Português e de Educação Especial devem reunir mensalmente para planificar atividades e construir materiais para o aluno com N.E.E.	sim	30	30,33	445,000	0,937
	não	30	30,67		
	Total	60			

$p < 0,05$

Para o objetivo 7 “Verificar se existem diferenças na prática do trabalho colaborativo quando se considera a variável número de anos de docência” optou-se por usar o teste de Kruskal-Wallis para comparar as medianas dos três grupos (número de anos de docência) em relação às sete questões do questionário relacionadas com a prática do trabalho colaborativo e verificou-se que não se observam diferenças significativas entre três grupos nas sete questões, (tabela 14).

**Tabela 14** – Teste de Kruskal Wallis para a subescala 2 “Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial”

	Nº de anos de docência	N	Ordem Média	$\chi^2$	p
8. O trabalho colaborativo entre o professor de Português e o de Educação Especial é importante para a inclusão dos alunos com N.E.E. na sala de aula.	8 a 15	8	26,13	1,012	0,603
	16 a 24	32	32,03		
	25 a 39	21	31,29		
	Total	61			
9. O professor de Português deve planificar sempre com o professor de Educação Especial as atividades a desenvolver em sala de aula com os alunos com N.E.E.	8 a 15	8	24,44	2,765	0,251
	16 a 24	32	30,13		
	25 a 39	21	34,83		
	Total	61			
10. A presença constante do professor de Educação Especial na aula de Português facilita a inclusão dos alunos com N.E.E. nas atividades a desenvolver.	8 a 15	8	29,88	3,233	0,199
	16 a 24	32	27,83		
	25 a 39	21	36,26		
	Total	61			
11. A planificação conjunta das atividades promove a participação ativa do aluno com N.E.E.	8 a 15	8	32,00	0,209	0,901
	16 a 24	32	30,13		
	25 a 39	21	31,95		
	Total	61			
12. Os materiais devem ser criados conjuntamente pelo professor de Português e de Educação Especial.	8 a 15	8	30,63	0,551	0,759
	16 a 24	32	29,80		
	25 a 39	21	32,98		
	Total	61			
13. Os instrumentos de avaliação devem ser elaborados conjuntamente pelo professor de Português e de Educação Especial.	8 a 15	8	26,13	4,838	0,089
	16 a 24	32	28,20		
	25 a 39	21	37,12		
	Total	61			
14. O professor de Português e de Educação Especial devem reunir mensalmente para planificar atividades e construir materiais para o aluno com N.E.E.	8 a 15	8	25,44	2,060	0,357
	16 a 24	32	29,95		
	25 a 39	21	34,71		
	Total	61			

$p < 0,05$

Quanto ao objetivo 8 “Identificar se a frequência de ações de formação em NEE favorece o trabalho colaborativo” verificou-se que nas respostas à questão 17 as percentagens de respostas “concordo” e “concordo totalmente” são iguais e valem 42,6% cada, os discordantes são 14,9%, (tabela 15).

**Tabela 15** – Resultados da questão 17 da subescala 3 “Formação em Necessidades Educativas Especiais”

17. A frequência regular de ações de formação em NEE potencia o trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial.		
Categorias	Frequência	Percentagem (%)
Discordo	9	14,8
Concordo	26	42,6
Concordo totalmente	26	42,6
Total	61	100,0

Para o objetivo 9 “Verificar se a temática do trabalho colaborativo deve integrar as ações de formação em NEE” verificou-se que nas respostas à questão 15 as percentagens de respostas “concordo” 59% e “concordo totalmente” 36,1% são elevadas, os discordantes são 4,9%, (tabela 16).

**Tabela 16** – Resultados da questão 15 da subescala 3 “ Formação em Necessidades Educativas Especiais”

<b>15. Nas ações de formação em NEE deve estar sempre presente a temática do trabalho colaborativo.</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Discordo	3	4,9
Concordo	36	59,0
Concordo totalmente	22	36,1
Total	61	100,0

Por fim, para o objetivo 10 “Saber se os professores consideram que a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula de Português melhora quando ambos têm formação especializada em NEE” verificou-se que nas respostas à questão 18 as percentagens de respostas “concordo” 41% e “concordo totalmente” 44,3% são elevadas, os discordantes são 14,8%, (tabela 17).

**Tabela 17** – Resultados da questão 18 da subescala 3 “ Formação em Necessidades Educativas Especiais”

<b>18. Há uma melhor inclusão dos alunos com NEE na sala de aula quando os professores de Português e de Educação Especial têm formação em NEE.</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Discordo	9	14,8
Concordo	25	41,0
Concordo totalmente	27	44,3
Total	61	100,0

## **5.2 - Discussão dos resultados**

Após a apresentação dos dados recolhidos através do inquérito por questionário, aplicado aos professores de Português do ensino básico e secundário e aos professores de Educação Especial procede-se à análise e discussão dos resultados.

A amostra foi constituída por 61 professores, sendo 36 de Português e 25 da Educação Especial. A percentagem de pessoas do sexo feminino é muito elevada, ou seja, 89% (n=54) e apenas 11% (n=7) pertencem ao sexo masculino. Em relação à idade, a média é de 47,03 anos. Relativamente ao nível académico predominam os licenciados 67% (n=41), a percentagem de professores com mestrado é de 28% (n=17) e a percentagem de professores com doutoramento é de apenas 5% (n=3). Verifica-se que 51% (n=31) têm formação especializada em Educação Especial e 49% (n=30) não. Em relação à situação profissional predominam os professores de Quadro de Agrupamento 56% (n=34). A percentagem de professores Contratados é de 26% (n=16). Já a percentagem de professores pertencentes a um Quadro de Zona Pedagógica é de 16% (n=10) e, por último, 2% (n=1) da amostra encontra-se em Outra situação, não especificada. Quanto aos anos de docência a situação mais frequente é entre 16-24 anos. Apenas um professor respondeu que não trabalhou/trabalha com alunos com NEE. Relativamente ao tempo de serviço na presente escola, em média verifica-se 6,74 anos de permanência.

Relativamente à consistência interna do questionário utilizado na investigação recorreu-se ao coeficiente de consistência interno Alpha de Cronbach e o valor encontrado para as sete questões da primeira subescala do questionário “Papéis/Funções do professor de Educação Especial” foi de 0,610, o que é considerado um valor razoável, de acordo com (Hill e Hill, 2009). O valor de Alpha de Cronbach encontrado para as sete questões da segunda subescala do questionário “Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial” foi de 0,833, o que é considerado um bom valor, de acordo com (Hill e Hill, 2009). Para as catorze questões das duas subescalas do inquérito por questionário foi encontrado o valor total de 0,805, o que é considerado um bom valor também de acordo com (Hill e Hill, 2009).

De seguida proceder-se-á à discussão dos resultados, procurando estabelecer uma relação entre os objetivos específicos definidos para a realização deste estudo e os resultados obtidos e, sempre que possível, com a literatura consultada. É referido sempre que possível no sentido em que, apesar de existirem muitos estudos acerca da temática do trabalho colaborativo entre professores, a verdade é que, apesar de se ter aprofundado a pesquisa, não foram encontradas investigações sobre o trabalho colaborativo entre professores de Português e Educação Especial.

Tomando como ponto de partida o objetivo específico 1 **“Identificar quais os papéis/funções do professor de Educação Especial mais valorizados pelos professores de Português e de Educação Especial”** pode-se destacar um dado interessante, um muito elevado número de respondentes manifestou concordância com a questão “As reuniões de articulação curricular devem ocorrer sempre que se justifique a avaliação da evolução do aluno com NEE”. Por outro lado, um elevado número de respondentes manifestou discordância da questão “As reuniões de articulação curricular devem ocorrer apenas no início e no final de cada período letivo”.

Parece surgir aqui um entendimento dos professores no sentido de que a articulação curricular entre docentes deve ser realizada quando é necessária e não apenas nas reuniões previstas formalmente, ou seja, no início do ano letivo e no final de cada período letivo. Segundo Hargreaves (1998) nas culturas colaborativas os professores não se limitam apenas a colaborar em atividades iniciadas a partir de fora, mas também assumem iniciativas envolvendo-se nelas facilmente. O autor refere que as relações de trabalho colaborativo que se estabelecem entre os professores tendem a ser espontâneas quando partem da iniciativa dos professores.

Os participantes assinalam a sua opinião concordante destacando por ordem decrescente os seguintes papéis/funções do professor de Educação Especial “O professor de Educação Especial deve fornecer recursos/materiais e estratégias ao professor de Português”; “O professor de Educação Especial é responsável por esclarecer o professor de Português sobre as implicações de determinada problemática e facultar bibliografia ou documentação sobre ela”; “O professor de Educação Especial deve fazer com o professor de Português o plano de articulação curricular/adequações curriculares para o aluno com NEE”; “O professor da Educação Especial deve envolver o professor de Português na elaboração do PEI dos alunos com NEE” e “Cabe ao docente da Educação Especial encontrar soluções para os problemas que possam ameaçar a colocação de alunos com NEE em salas de aula de Ensino Regular”. Fica portanto evidente que os participantes estão de acordo que o professor da Educação Especial assuma o papel/função de coordenar e envolver o professor de Português nas tarefas respeitantes aos alunos com NEE.

Relativamente aos papéis/funções do professor da Educação Especial, a percentagem de concordância dos professores foi superior a 50% o que revela que os docentes reconhecem

um conjunto de atribuições específicas do professor de Educação Especial, tal como se encontra previsto no Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. Segundo Sanches (1997) o professor de Educação Especial é um dos principais recursos dos professores do ensino regular e é consultor, agente de formação, dinamizador e gestor de meios disponíveis e a disponibilizar para a implementação dos programas de intervenção (p.19). Também Correia (2008a) afirma que é consensual o papel preponderante do docente de Educação Especial, que este deve trabalhar em equipa e saber modificar o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE, colaborar com o professor da turma e efetuar planificações em conjunto com professores da turma.

Apesar dos autores acima citados não referirem especificamente o professor de Português, considera-se que, sendo o professor de Português um professor do ensino regular e um professor da turma se podem considerar também as suas afirmações para o presente estudo.

Para o objetivo específico 2 **“Verificar se há diferenças quanto à identificação de papéis/funções quando se considera a variável grupo de recrutamento”** achou-se conveniente criar apenas dois grupos de professores juntando num só grupo todos os professores de Português e no outro os professores de Educação Especial. Verificou-se que existem diferenças significativas entre os dois grupos de recrutamento nas questões: 1 “O professor de Educação Especial deve fornecer recursos/materiais e estratégias ao professor de Português” e 3 “Cabe ao docente de Educação Especial encontrar soluções para os problemas que possam ameaçar a colocação de alunos com NEE em salas de aula de Ensino Regular. Tornou-se bem evidente que no grupo de professores de Português se registam maiores percentagens de concordância total confirmando-se assim a existência de diferenças quanto à identificação de alguns papéis/funções do professor de Educação Especial quando se considera a variável grupo de recrutamento.

Da experiência como professora parece permanecer, ainda hoje, presente nas escolas a ideia de que é o professor da Educação Especial o responsável por resolver as situações inerentes aos alunos com NEE, entendendo-o como aquele que tem a obrigação de encontrar as soluções para os problemas. Com esta atitude os restantes professores sentem-se desresponsabilizados das situações/problemas ligados às NEE, pois de certa forma continuam a considerar que os alunos com NEE não são “seus”, pertencem ao grupo da Educação Especial, são os alunos “deles”.

De facto, torna-se evidente que os professores de Português estão mais de acordo com os papéis/funções do professor de Educação Especial destacando-se o dever de lhes fornecer recursos/materiais e estratégias e responsabilizando-os pelas soluções para os problemas que ameaçam a inclusão de alunos com NEE nas salas de aula do ensino regular. Recordar-se aqui, mais uma vez, os autores Sanches (1997) e Correia (2008a) na atribuição de papéis/funções ao professor de Educação Especial.

Relativamente ao objetivo específico 3 **“Identificar se os professores de Português e de Educação Especial consideram que o trabalho colaborativo que realizam contribui para a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula de Português”** verificou-se que a maioria dos professores, cerca de 95%, concordam que o trabalho colaborativo que realizam contribui para a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula de Português. Como já foi referido, apesar de se ter aprofundado a pesquisa, não foram encontradas investigações sobre o trabalho colaborativo entre professores de Português e Educação Especial pelo que não é possível estabelecer relações comparativas com resultados de outros estudos.

Contudo, na literatura consultada surgem algumas referências à relação entre o trabalho colaborativo e a inclusão. Segundo Damiani (2008) a implementação de uma dinâmica de trabalho colaborativo e diferenciado deve ser considerada como motor para a inclusão dos alunos com NEE. De acordo com Correia (2008) a colaboração é considerada uma componente essencial na inclusão de alunos com NEE. Segundo Fullan e Hargreaves (2001) o trabalho colaborativo revela que é possível trabalhar com todos, é possível aprender com todos e é possível reparar a escola de todos e para todos. De acordo com um estudo Creese, Norwich e Daniels (1998 citado por Silva, 2011) o trabalho colaborativo produz resultados práticos ao nível da inclusão dos alunos com NEE. Num estudo realizado em Inglaterra, concluiu-se que as escolas com culturas colaborativas apresentam menores taxas de abandono escolar e formas mais eficazes para resolver os problemas e dificuldades dos alunos. Segundo César e Cristo (2008) as interações sociais entre pares desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do trabalho colaborativo, funcionando como ferramentas que facilitam o processo de aprendizagem e inclusão. No estudo de Correia (2013) sobre a prática colaborativa inclusiva na educação pré-escolar e no ensino básico, realizado em Portugal, concluiu-se que a colaboração entre os docentes da educação regular e os docentes da educação especial resulta em melhores práticas inclusivas, sobretudo ao nível da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino

básico, uma vez que os docentes em regime de monodocência mostram mais práticas colaborativas do que os seus colegas da pluridocência.

Para o objetivo específico 4 **“Identificar a opinião dos professores de Português e de Educação Especial sobre o facto de planificações, materiais e instrumentos de avaliação deverem ser elaborados conjuntamente”** verificou-se que mais de metade dos professores da amostra, cerca de 75%, concorda que as planificações, os materiais e os instrumentos deverem ser elaborados conjuntamente. Na literatura, vários autores apontam neste sentido. Por exemplo Day (2001) descreve um novo profissionalismo baseado num trabalho cada vez menos solitário e mais colaborativo do professor, em constante interação com os seus pares em contexto educativo, conducente a formas mais amplas de aprendizagem. De acordo com Boavida e Ponte (2002) a colaboração envolve diversos aspetos no desenvolvimento do trabalho, nomeadamente: um objetivo comum que oriente o trabalho a desenvolver e que enquadre a possibilidade de necessidades e interesses individuais. É essencial partilhar objetivos, papéis e responsabilidades. Segundo Hargreaves (1998) ao assumir-se o trabalho colaborativo como ensino em equipa, planificação em colaboração, treino de pares...está-se a contribuir para uma prática reflexiva condutora à aprendizagem. Ainda Frade (2011) na sua investigação concluiu que os professores caracterizam positivamente o modelo colaborativo, uma vez que a planificação e a organização das atividades, bem como a avaliação é feita, maioritariamente, em conjunto.

Contudo, refletindo sobre a colaboração e a colegialidade, Fullan e Hargreaves (2000) sustentam que a colaboração nas escolas apresenta um cariz bastante limitado, uma vez que não se expande para dentro da sala de aula. A planificação das unidades didáticas e a preparação das aulas até pode ser realizada em conjunto mas, posteriormente, não se verifica, entre os colegas, um mútuo envolvimento na observação do trabalho realizado. Ainda, segundo os mesmos autores, a colegialidade artificial caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e em consulta com os colegas, bem como a outras formas de trabalho em conjunto. Por outras palavras, este tipo de colaboração identifica-se mais com o papel administrativo e serve muitas vezes, para dar a entender que se está a trabalhar em equipa.

Da experiência como professora, parece que a colegialidade artificial de que falam Fullan e Hargreaves (2000) ainda está muito presente nas escolas, fazendo com que os professores reconheçam a importância do trabalho colaborativo, percebam que ele é desejado pelas estruturas educativas superiores, entendam que o devem praticar, mas de facto, esse trabalho burocrático nem sempre é traduzido numa mudança de práticas educativas dentro da sala de aula.

Relativamente ao objetivo específico 5 **“Verificar se existem diferenças de opinião quando relacionado com a situação profissional do professor”** verificou-se que não se observam diferenças significativas quando se relaciona a situação profissional do professor.

Assim, conclui-se que não existem diferenças de opinião, quando se considera a situação profissional do professor, relativamente ao facto de planificações, materiais e instrumentos de avaliação deverem ser elaborados conjuntamente. Esta conclusão revela que as convicções dos professores não se alteram em função do tipo de vínculo que têm com o seu empregador, Ministério da Educação no caso do ensino público ou entidades privadas no caso do ensino particular.

Para o objetivo específico 6 **“Verificar se existem diferenças na prática do trabalho colaborativo quando se considera a variável formação especializada”** não se observam diferenças significativas na prática do trabalho colaborativo entre os professores com formação especializada e os professores sem formação especializada. Recordar-se que, como anteriormente apresentado, 49% da amostra não possui formação especializada em Educação Especial.

Ora, pelos resultados obtidos, conclui-se que a prática do trabalho colaborativo não se altera pelo facto dos professores possuírem ou não possuírem formação especializada na Educação Especial. Para os professores da amostra, a realização do trabalho colaborativo não está relacionada com a formação especializada, aparece como uma realidade independente da sua formação.

Relativamente ao objetivo 7 **“Verificar se existem diferenças na prática do trabalho colaborativo quando se considera a variável número de anos de docência”** verifica-se que, também aqui, não se observam diferenças significativas na prática do trabalho colaborativo quando se considera a variável número de anos de docência.

De facto, pelos resultados obtidos, conclui-se que a prática do trabalho colaborativo não se altera pelo facto dos professores possuírem maior ou menor número de anos de docência. Para os professores da amostra, a realização do trabalho colaborativo não está relacionada com o tempo de serviço, aparece como uma realidade independente da sua experiência profissional. Contudo, é importante salientar que a cerca de metade da amostra possui um número de anos de docência entre 16 e 24, cerca de 30% tem entre 25 e 39 anos de docência e apenas 13% tem entre 8 e 15 anos de docência. Trata-se de um grupo pouco heterogéneo, que parece não estar muito distante do conjunto dos professores a lecionar atualmente em Portugal.

Para o objetivo específico 8 **“Identificar se a frequência de ações de formação em NEE favorece o trabalho colaborativo”** verifica-se que um elevado número dos inquiridos, mais de 80%, concorda que a frequência de ações de formação em NEE favorece o trabalho colaborativo. Na literatura vários autores apontam neste sentido. Correia (1997) refere que o sucesso da integração dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser responsivos às necessidades educativas da criança e o desenvolvimento de atitudes positivas face à integração. Segundo Porter (1997) o professor do ensino regular é considerado o recurso principal para o ensino de alunos que apresentem algum problema de aprendizagem e este deve esforçar-se no sentido de melhorar a sua competência profissional e desenvolver as suas habilidades didáticas. O reconhecimento da importância da formação do professor completa-se, assim, com uma maior reflexão sobre como pode ser enriquecido o currículo, como adaptar o ensino à diversidade dos alunos e como favorecer a aprendizagem cooperativa. Para Sacristan (1981) a formação de professores deverá privilegiar a prática pedagógica como espaço ideal para a problematização e a investigação de que o ensino tanto carece. De acordo com Nóvoa (1992) a mudança educacional depende dos professores e da sua formação, para que ocorra transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. O autor diz, ainda, que o desafio da formação de professores consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

Destaca-se o estudo de Frade (2011), acima referido, nele se concluiu que a formação contínua constitui um aspeto relevante para a educação inclusiva e que, apesar de ser unânime a sua importância, muitos se queixam da falta de conhecimento específico para a problemática da Educação Especial. Segundo os inquiridos, a formação deve ser ministrada pelas Universidades, Escolas e Centros de Formação.

Para o objetivo específico 9 **“Verificar se a temática do trabalho colaborativo deve integrar as ações de formação em NEE”** verifica-se que cerca de 95% dos professores da amostra concordam com o facto de a temática do trabalho colaborativo dever integrar as ações de formação em NEE. Como já foi anteriormente referido, apesar de se ter aprofundado a pesquisa, não foram encontradas investigações sobre o trabalho colaborativo entre professores de Português e Educação Especial pelo que não é possível estabelecer relações comparativas com resultados de outros estudos.

Salienta-se que segundo Simão, et alli (2009) o que está em causa é “o paradigma do novo professor europeu” e que é preciso repensar o perfil deste novo professor que deverá incluir uma série de competências didáticas e pedagógicas fundadas no trabalho em equipa e na reflexão partilhada sobre o trabalho desenvolvido, assumindo assim a colaboração como “pilar central do trabalho dos professores” (p.64) e como “fator de aprendizagem profissional através da estimulação das interações recíprocas entre professores” (p.66). Os autores defendem ainda que, num contexto colaborativo, é mais estreita a articulação entre a formação, o desenvolvimento profissional e os processos de melhoria das escolas e das aprendizagens dos alunos. Através de estudos que desenvolveram, estes autores concluíram que os contextos e processos colaborativos proporcionam o desenvolvimento da competência técnico profissional dos professores e aumentam a confiança e a capacidade de enfrentar novas situações.

Ora, para que o trabalho colaborativo para além de ser uma realidade nas escolas portuguesas se revista da qualidade necessária, esta temática, segundo os inquiridos, deve integrar as ações de formação em NEE.

Para o objetivo específico 10 **“Saber se os professores de Português e de Educação Especial consideram que a inclusão dos alunos co NEE na sala de aula de Português melhora quando ambos têm formação especializada em NEE”** verifica-se que cerca de 85% dos professores da amostra concordam com esta questão. Segundo Correia (1999)

a falta de formação específica por parte dos professores do ensino regular é apontada como uma barreira à educação inclusiva. Deste modo, sem a formação necessária para o atendimento de crianças com NEE, os professores não conseguem desempenhar a sua função eficazmente. Segundo o mesmo autor, sem a formação necessária e o conhecimento da “natureza dos seus problemas e as implicações que têm no seu processo educativo, os professores do ensino regular não lhes podem prestar o apoio adequado”. De acordo com Ainscow (1997) a ausência de formação por parte dos professores do ensino regular cria-lhes, por vezes, um clima de alheamento face a casos mais complexos, diminuindo assim, “a sua expectativa e o seu empenhamento em relação a estes alunos, contribuindo para uma menor integração na classe” (p. 60).

Ainda Correia (2008b) afirma que existem muitas dificuldades encontradas pelos professores ao lidar com crianças com NEE e destaca que muitos sentem dificuldades em fazer adaptações curriculares, em lidar com algumas necessidades médicas e físicas dos alunos ou nos procedimentos a seguir em casos de emergência. Os resultados de alguns estudos indicam que os professores relatam que as exigências educativas são maiores quando têm alunos com NEE nas suas classes, pois sentem uma tensão adicional que, para além de diminuir a sua habilidade para dar atenção às necessidades académicas e sociais dos alunos sem NEE, aumenta a sua frustração e angústia, professores temem a filosofia da inclusão quando não lhes são disponibilizados recursos humanos, materiais, tempo e formação necessários para a implementar com sucesso.

Correia (2008b) e Ainscow (1997) estabelecem uma relação entre a inclusão dos alunos com NEE e a formação especializada em NEE. Também neste estudo, os professores da amostra consideram que a inclusão dos alunos com NEE melhora quando ambos os professores têm formação em NEE. Contudo, a questão colocada prende-se especificamente com a aula de Português e, como já foi referido, não se encontraram estudos específicos para esta disciplina pelo que se torna difícil o estabelecimento de comparação dos resultados obtidos.

## **Síntese**

Neste capítulo II procedeu-se à exposição do estudo empírico no qual se apresentou o percurso efetuado para a realização do presente estudo.

Apresentou-se o estudo através da colocação do problema, indicando a pergunta de partida e os objetivos do estudo: objetivo geral e objetivos específicos. Explicou-se a metodologia a utilizar, caracterizou-se a amostra do estudo, indicou-se o instrumento e os procedimentos utilizados. Seguiu-se a apresentação e discussão dos resultados, confrontando-se os dados obtidos com a revisão da literatura efetuada e à luz de algumas investigações referenciados. Respondeu-se também aos objetivos propostos.

Nas principais conclusões deste estudo, verifica-se que os professores da amostra consideram que a prática do trabalho colaborativo entre os professores de Português e de Educação Especial contribui para a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula de Português e consideram que trabalhos como as planificações, os materiais e os instrumentos de avaliação devem ser elaborados conjuntamente. Os professores de Português e de Educação Especial concordam que o professor da Educação Especial assuma o papel/função de coordenar e envolver o professor de Português nas tarefas respeitantes aos alunos com NEE. Verifica-se também que estes professores consideram que a frequência de ações de formação em NEE favorece o trabalho colaborativo e que esta temática deve integrar as ações de formação. Por último, os professores da amostra concordam que a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula de Português melhora quando ambos têm formação especializada em NEE.

Termina-se de seguida com a conclusão geral onde se reflete acerca das ideias mais importantes, de forma crítica, reflexiva e indica-se algumas linhas futuras de investigação.

### **Conclusão geral**

Consciente da importância de que o trabalho colaborativo se reveste e atendendo a que a colaboração é entendida como uma componente essencial na inclusão Correia (2008), partiu-se para a presente investigação que teve como principal finalidade perceber se o trabalho colaborativo realizado entre os professores de Português e de Educação Especial promove a inclusão de alunos com NEE na sala de aula de Português.

Através da revisão da literatura verificou-se que muitos docentes se encontram recetivos ao paradigma de uma cultura colaborativa e desejam essa mudança, que se traduz numa

efetiva colaboração entre pares. Isso mesmo se confirma no presente estudo, com uma enorme maioria (95%) dos inquiridos a concordar que o trabalho colaborativo realizado entre o professor de Português e de Educação Especial é importante para a inclusão de alunos com NEE na sala de aula de Português. Segundo Damiani (2008) a implementação de uma dinâmica de trabalho colaborativo e diferenciado deve ser considerada como motor para a inclusão dos alunos com NEE. Contudo, Fullan e Hargreaves (2001) salientam a importância do empenho dos docentes na melhoria contínua da sua escola, como sendo um fator decisivo para o desenvolvimento de um profissionalismo interativo assente numa cultura de colaboração. Em suma, saber trabalhar com os seus pares, partilhar ideias e experiências, e incentivar a inovação são competências que os professores devem desenvolver de forma ativa e colaborante.

A propósito do trabalho colaborativo entre os professores, Roldão (2007) referiu que este se estrutura 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. Implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permitam: alcançar com mais sucesso o que se pretende; ativar, ao máximo, as potencialidades de todos os participantes; ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros (p.27).

Definido o problema de investigação, traçou-se como objetivos do estudo: identificar quais os papéis/funções do professor de Educação Especial mais valorizados pelos professores de Português e de Educação Especial; verificar se há diferenças quanto à identificação de papéis/funções quando se considera a variável grupo de recrutamento; identificar se os professores de Português e de Educação Especial consideram que o trabalho colaborativo que realizam contribui para a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula de Português; identificar a opinião dos professores de Português e de Educação Especial sobre o facto de planificações, materiais e instrumentos de avaliação deverem ser elaborados conjuntamente; verificar se existem diferenças de opinião quando relacionado com a situação profissional do professor; verificar se existem diferenças na prática do trabalho colaborativo quando se considera a variável formação especializada; verificar se existem diferenças na prática do trabalho colaborativo quando se considera a

variável número de anos de docência; identificar se a frequência de ações de formação em NEE favorece o trabalho colaborativo; verificar se a temática do trabalho colaborativo deve integrar as ações de formação em NEE e saber se os professores de Português e de Educação Especial consideram que a inclusão dos alunos na sala de aula de Português melhora quando ambos têm formação especializada em NEE.

Com base nestes objetivos, elaborou-se e aplicou-se o inquérito por questionário a professores de Português e de Educação Especial. O enquadramento teórico serviu de suporte em todas as fases do presente trabalho.

Quanto aos resultados da investigação concluiu-se:

- objetivo específico 1 **“Identificar quais os papéis/funções do professor de Educação Especial mais valorizados pelos professores de Português e de Educação Especial”**

torna-se evidente que os ambos os professores da amostra estão de acordo que o professor da Educação Especial assuma o papel/função de coordenar e envolver o professor de Português nas tarefas respeitantes aos alunos com NEE, tal como se encontra previsto no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, o que revela que estes professores reconhecem um conjunto de atribuições específicas do professor de Educação Especial;

- objetivo específico 2 **“Verificar se há diferenças quanto à identificação de papéis/funções quando se considera a variável grupo de recrutamento”**

verificou-se que existem diferenças significativas entre os dois grupos de recrutamento nas questões: 1 “O professor de Educação Especial deve fornecer recursos/materiais e estratégias ao professor de Português” e 3 “Cabe ao docente de Educação Especial encontrar soluções para os problemas que possam ameaçar a colocação de alunos com NEE em salas de aula de Ensino Regular”. Tornou-se bem evidente que no grupo de professores de Português se registam maiores percentagens de concordância total confirmando-se assim a existência de diferenças quanto à identificação de alguns papéis/funções do professor de Educação Especial quando se considera a variável grupo de recrutamento. Daqui ressalta que os professores de Português têm como a expectativa que os professores da Educação Especial os apoiem, constituindo uma espécie de suporte entre o professor de Português e os alunos com NEE;

- objetivo específico 3 **“Identificar se os professores de Português e de Educação Especial consideram que o trabalho colaborativo que realizam contribui para a**

**inclusão dos alunos com NEE na sala de aula de Português”** verificou-se que uma grande maioria dos professores da amostra concordam que o trabalho colaborativo que realizam contribui para a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula de Português. Face aos resultados obtidos parece não haver dúvidas entre os professores de Português e de Educação Especial acerca da relação entre a prática do trabalho colaborativo e a inclusão;

- objetivo específico 4 **“Identificar a opinião dos professores de Português e de Educação Especial sobre o facto de planificações, materiais e instrumentos de avaliação deverem ser elaborados conjuntamente”** verificou-se que a maioria dos professores da amostra concorda com o facto de as planificações, os materiais e os instrumentos deverem ser elaborados conjuntamente. Neste objetivo regista-se a opinião dos professores. Ora, ao serem elaboradas conjuntamente as planificações, os materiais e os instrumentos de avaliação, está-se perante um exemplo de trabalho colaborativo. Deseja-se que, perante estes resultados, os professores de Português e de Educação Especial se mobilizem, ainda mais, no sentido da concretização destes materiais colaborativamente;

- objetivo específico 5 **“Verificar se existem diferenças de opinião quando relacionado com a situação profissional do professor”** verificou-se que não se observam diferenças significativas quando se relaciona com a situação profissional do professor. Assim, conclui-se que não existem entre os inquiridos diferenças de opinião quando se considera a situação profissional do professor, relativamente ao facto de planificações, materiais e instrumentos de avaliação deverem ser elaborados conjuntamente;

- objetivo específico 6 **“Verificar se existem diferenças na prática do trabalho colaborativo quando se considera a variável formação especializada”** verifica-se que não se observam diferenças significativas na prática do trabalho colaborativo entre os professores com formação especializada e os professores sem formação especializada, pelo que se concluiu que não existem entre os inquiridos diferenças de opinião quando se considera a variável formação especializada na prática do trabalho colaborativo;

- objetivo específico 7 **“Verificar se existem diferenças na prática do trabalho colaborativo quando se considera a variável número de anos de docência”** verifica-

se que, também aqui, não se observam diferenças significativas na prática do trabalho colaborativo quando se considera a variável número de anos de docência;

- objetivo específico 8 **“Identificar se a frequência de ações de formação em NEE favorece o trabalho colaborativo”** verifica-se que um elevado número dos inquiridos concorda que a frequência de ações de formação em NEE favorece o trabalho colaborativo. Este facto permite concluir que os professores inquiridos consideram que existe uma forte relação entre um maior conhecimento das problemáticas das NEE e a prática do trabalho colaborativo;

- objetivo específico 9 **“Verificar se a temática do trabalho colaborativo deve integrar as ações de formação em NEE”** verifica-se que um muito elevado número de professores da amostra concordam com o facto de a temática do trabalho colaborativo dever integrar as ações de formação em NEE. Também aqui se verifica que os professores inquiridos consideram que existe uma forte relação entre a prática do trabalho colaborativo e as NEE;

- objetivo específico 10 **“Saber se os professores consideram que a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula de Português melhora quando ambos têm formação especializada em NEE”** verifica-se que um elevado número de professores da amostra concordam que a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula de Português melhora quando ambos têm formação especializada em NEE. Parece não haver dúvidas entre os professores de Português e de Educação Especial da amostra relativamente à relação existente entre a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula de Português e a formação especializada em NEE.

Através deste estudo, foi possível retirar conclusões relevantes, que permitem contribuir para o conhecimento acerca do trabalho colaborativo realizado entre professores de Português e de Educação Especial, bem como, do contributo desse trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com NEE. Porém, essas conclusões não são generalizáveis, pois esta amostra é pouco representativa, trata-se de um grupo pequeno, constituído por trinta e seis professores pertencentes aos grupos de recrutamento de Português do ensino básico e secundário e vinte e cinco professores pertencentes ao grupo da Educação Especial, num total de 61 professores. Pensa-se que seria útil alargar o estudo a um maior número de professores para que os resultados se pudessem tornar mais abrangentes.

Para concluir este estudo, acerca do trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial, abordam-se algumas possibilidades a desenvolver em futuras investigações. Assim, seria desejável objetivar melhor, determinados aspetos práticos da colaboração entre os professores, por exemplo, quanto à frequência e qualidade das suas interações. O inquérito por questionário poderia conter algumas perguntas abertas, que têm a vantagem de proporcionar informação adicional, dando inclusive a conhecer facetas inesperadas que não foram contempladas nas opções de resposta às perguntas fechadas. Outra possibilidade seria complementar o questionário com entrevistas, embora tal represente uma maior exigência em termos de tempo, mas com a garantia da melhor fiabilidade dos dados obtidos. Também seria interessante aprofundar melhor ou questionar de forma diferente acerca dos papéis/funções do professor de Educação Especial a fim de se poder objetivar melhor qual o contributo do professor da Educação Especial para a prática do trabalho colaborativo com o professor de Português. Estas são algumas pistas para futuras investigações que podem ser equacionadas para um melhor conhecimento da temática aqui abordada.

No decorrer desta investigação encontraram-se algumas limitações, como o tempo para concluir o estudo e a dificuldade em encontrar bibliografia isto porque, apesar de se ter aprofundado a pesquisa, não foram encontradas investigações sobre o trabalho colaborativo entre professores de Português e Educação Especial.

Para concluir, pensa-se que este estudo contribuiu para o avanço da investigação relativa ao trabalho colaborativo entre professores, acrescentando informação acerca do trabalho colaborativo realizado pelos professores de Português e de Educação Especial sobretudo no que concerne aos alunos com NEE.

## **Bibliografia**

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador. Que sentido? Que formação? In Campos, P. B. (Org) - Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. *Cadernos da Formação de Professores*. INAFOP. Porto, Porto Editora.

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto, Porto Editora.

Araújo, H. (2012). *Projetos de Leitura e Trabalho Colaborativo: Conceções e Práticas de Professores e Professores Bibliotecários*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta, Lisboa.

Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa, Gradiva.

Boavida, A. M. e Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. [Em linha]. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20%28GTI%29.pdf>>. [Consultado em 21/02/2015].

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto, Porto Editora.

Brennan, W. (1990). *El currículo para niños com Necesidades Educativas Especiales*. Madrid, Espana Editores.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cadima, A. (1998). *Apoios educativos numa escola inclusiva*. *Revista Apoios Educativos*, 1, pp. 6-7.

Caetano, A. P. (2004). *A Complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores. Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-ação*. Porto, Porto Editora.

Caetano, A. P. (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Campos, B. P. (2002). *Políticas de formação de profissionais do ensino em escolas autónomas*. Porto, Ed. Afrontamento.

Carvalho, C. (2005). Comunicações e interações sociais nas aulas de matemática. Em CIEFCUL (Ed.), *Itinerários investigar em educação 2003*. Lisboa, CIEFCUL.

César, M. B. & Cristo, I. (2008). Investigar para aprender: análise de protocolos no desenvolvimento do professor. In J. Ferreira, A. R. Simões e P. Figueiredo (Ed.), *Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?* Atas do XV Colóquio da AFIRSE. Lisboa: SPCE, FPCEUL & AFIRSE.

Coll, C. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar*. Porto Alegre, Artmed.

Correia, D. (2013). *A perceção dos Docentes da Educação Regular e da Educação Especial sobre a sua Prática Colaborativa Inclusiva, na educação Pré-escolar e no Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.

Correia, L.M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Contributos para uma definição portuguesa*. Porto, Porto Editora.

Correia, L.M. (2008a). *A Escola contemporânea e a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Considerações para uma educação de sucesso*. Porto, Porto Editora.

Correia, L. M. (2008b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. 2ª Edição. Porto, Porto Editora.

Correia, L.M. (2003). *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto, Porto Editora.

Correia, L.M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada. In David Rodrigues (org.). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Porto Editora.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto, Porto Editora.

Coutinho, C. (2006). Aspectos Metodológicos da Investigação e Tecnologia Educativa em Portugal (1985-2000). [Em linha]. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt>>. [Consultado em 18/02/2015].

Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando os seus benefícios. *Educar*, 31, pp. 231-230. Curitiba, Editora UFPR.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Porto Editora.

Fonseca, V. (1995). *Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce*, 2ª edição, Porto Alegre, Artmed Editora.

Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures, Lusodidacta.

Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: Da conceção à realização*. Loures,

Lusociência.

Frade, C. (2011). *Ensino Colaborativo: Clima de Partilha*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Coimbra.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa*. Porto, Porto Editora.

Fullan, M. & HARGREAVES, A. (2000). *A Escola como Organização Aprendizante* (2ª ed.). Porto Alegre, Artemed.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança*. Lisboa, McGraw-Hill de Portugal.

Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching. A focus for change. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.) *Understanding Teacher Development*. London, Cassell Villiers House.

Hernández, L. A. (2007). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona, Editorial Graó.

Hill, M. e Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário* (2.ª ed.). Lisboa, Edições Sílabo.

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa, Ramos Leitão Editor.

Lima, A. J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto, Porto Editora.

Little, J. (1990). *The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers professional relations*. Teachers College Press, 91, n.º4.

Mantoan, Maria Tereza E (1997). *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo, Scipione.

Marchesi, A. (2001). *A Prática das Escolas Inclusivas*. In Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas par Uma Escola Inclusiva*. Porto, Porto Editora.

Mesquita, M. H. e Rodrigues, D. (1994). *A Estrutura e Conteúdos da Formação de Professores em Necessidades Educativas Especiais*. Revista Portuguesa de Educação, 7.

Milheiro, R. (2013). *Trabalho Colaborativo entre docentes – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.

Montiel-Overrall, P. (2005). Toward a theory of collaboration for teachers and librarians, in American association of school librarians, 8. [Em linha]. Disponível em <<http://murraylib604.org/TheoreticalUnderstanding.pdf>>. [Consultado em 27/02/2015].

Moreira, C. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Moreira, M. (2006). A investigação-ação na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências num projeto de supervisão. In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes (2006) *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde, Pedago.

Moreira, M. (2005). *A Investigação-ação na formação em supervisão no ensino do inglês: Processos de (co-)construção de conhecimento profissional*. Braga, Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Nóvoa, António (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa, Edições Instituto de Inovação Educacional.

Oliveira, M. L. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In Alarcão, I. (Org.) - *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto, Porto Editora.

Paiva, M. (2005). *A observação colaborativa na formação reflexiva de professores*

Universidade do Minho para a obtenção do grau de mestre, orientada pela professora doutora Flávia Vieira.

Pereira, L. (2012). *O Trabalho Colaborativo no Departamento de Línguas de uma Escola Secundária*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.

Perrenoud, PH. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artmed Editora.

Piaget, J. (1970). *A situação das Ciências do Homem no sistema das Ciências*. Amadora, Bertrand.

Quivy, R e Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.

Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva – As boas e as más notícias. In Rodrigues, D. (org). *Perspetivas sobre a inclusão – Da educação à sociedade*. Porto Editora, Porto.

Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In: D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Porto Editora.

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In Dossier: Trabalho colaborativo dos professores. *Revista Noesis*, 71.

Roldão, M. (2006). Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas? *Revista Noesis*, 66.

Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace. The social organization of schools*. New York, Longman.

Sacristán, G. (1981). *Teoria de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Salamanca, Anaya 2.

Saltão, M. (2011). *O Papel do Coordenador de Departamento como Promotor do Trabalho Colaborativo entre Pares*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Leiria, Leiria.

Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Atuação na Sala de Aula*. Coleção Educação. Porto, Porto Editora.

Sanches, I. (1997). *Professores de Educação Especial: da formação às práticas educativas*. Porto, Porto Editora.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco, Jossey-Bass.

Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de Inovar: A mudança na escola*. Porto, Porto Editora.

Silva, A. (2011). *As características da articulação desenvolvida pelos professores do ensino regular como os de educação especial (estudo em Portugal e Espanha)*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Ciências Educativas, Lisboa.

Silva, M. (2011). *Da Prática Colaborativa e Reflexiva ao Desenvolvimento Profissional do Educador de Infância*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.

Sim-Sim, I. (2005). A aprendizagem da linguagem escrita pela criança surda. In I. Sim-Sim (Org.). *A criança surda: contributos para a sua educação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Simão, A. et alii (2009). *Formação de professores em contextos colaborativos*. Um projeto de investigação em curso Sísifo, revista de Ciências da Educação.

Simão, A. (2007). Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança? In M. Flores & I. Viana (Org.). *Profissionalismo docente em Transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Investigação em Educação.

Trabalho colaborativo entre professores de Português e Educação Especial – contributo para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais

Tomaz, C.F. (2007). *Supervisão Curricular e cidadania: Novos desafios à formação de professores*. Tese de Doutoramento. Aveiro, Universidade de Aveiro.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Vygotsky, L. S. (2000). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MIT Press.

Warnock, M. (1978). Special educational needs. Report of the committee enquiry into education of handicapped children and young people. [Em linha]. Disponível em <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>. [Consultado em 26/02/2015].

Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto, Asa.

### **Legislação/Documentos consultados e/ou referenciados**

Declaração de Salamanca (1994). [Em linha]. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. [Consultado em 12/12/2014]

Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. [Em linha]. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. [Consultado em 16/12/2014].

Declaração Universal Dos Direitos Humanos Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de Dezembro de 1948. [Em linha]. Disponível em <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh.html>. [Consultado em 16/12/2014].

Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 27 de Abril. Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Diário da República – I Série, n.º 97 de 27 de abril de 1990.

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro - Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio. Diário da República – I Série, n.º 29 de 11 de fevereiro de 2014.

Decreto – Lei n.º 3 / 2008. *Define os apoios especializados a prestar na educação pré escolar e nos ensinos básico e secundário dos sector público, particular e cooperativo*. Diário da República – I Série, n.º 4 – de 7 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º 249/91, de 9 de novembro - Regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.

Despacho conjunto n.º 105 / 1997. Diário da República – II Série, n.º 149.

Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). [Em linha]. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>. [Consultado em 12/12/2014].

Trabalho colaborativo entre professores de Português e Educação Especial – contributo para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais

Ministério da Educação, (1998). *Educação, Integração e cidadania*. Documento orientador das políticas para o Ensino Básico. Lisboa, ME.

*Orientador das Políticas para o Ensino Básico*. Ministério da Educação. Lisboa.

Organização Mundial da Saúde, OMS (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. [Em linha]. Disponível em [http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF\\_port\\_%202004.pdf](http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf). [Consultado em 13/12/2014]

Organização das Nações Unidas. (ONU, 1983). *Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas Deficientes*. Lisboa, Secretariado Nacional Reabilitação.

# Anexos

**Anexo 1- Inquérito por questionário  
dirigido aos professores de Português  
e de Educação Especial**

## INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

### DESTINATÁRIOS: PROFESSORES DE PORTUGUÊS E DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Caro(a) colega:**

O presente inquérito destina-se ao desenvolvimento de um projeto de investigação, integrado no Mestrado de Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor da Universidade Fernando Pessoa do Porto e tem por objetivo conhecer a opinião dos Professores Português e de Educação Especial relativamente ao trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial: contributo para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

O questionário é anónimo sendo as respostas sempre confidenciais.

A sua colaboração é imprescindível para o êxito deste projeto.

Por favor responda com sinceridade, pois não há respostas corretas ou incorretas.

O tempo previsto de resposta é de 8 minutos.

**Obrigada pela colaboração.**

### PARTE I - DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Complete por favor o seguinte questionário colocando uma cruz (X) no espaço escolhido.

**1 - Sexo:**

Masculino

Feminino

**2 - Idade: \_\_\_\_ anos**

**3 – Habilitações:**

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

**4- Formação especializada em Educação Especial:**

Sim

Não

**5 - Situação profissional:**

QA/QE

QZP

Contratado

Outra

**6 – Número de anos de docência: \_\_\_\_ anos**

**7 - Tempo de serviço na presente escola: \_\_\_\_**

**8 – Já trabalho ou trabalha com alunos com N.E.E?**

Sim

Não

**9 – Grupo de recrutamento: \_\_\_\_**

**Parte II – TRABALHO COLABORATIVO: CONTRIBUTO PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM N.E.E.**

O código para responder às afirmações constantes em cada item (afirmação) é:

- 1. Discordo totalmente**
- 2. Discordo**
- 3. Concordo**
- 4. Concordo totalmente**

Assinale com uma cruz (X) a sua posição perante as afirmações abaixo apresentadas:

<b>PAPEÍ/FUNÇÕES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>1.</b> O professor de Educação Especial deve fornecer recursos/materiais e estratégias ao professor de Português.				
<b>2.</b> O professor de Educação Especial é responsável por esclarecer o professor de Português sobre as implicações de determinada problemática e facultar bibliografia ou documentação sobre ela.				
<b>3.</b> Cabe ao docente de Educação Especial encontrar soluções para os problemas que possam ameaçar a colocação de alunos com N.E.E. em salas de aula de Ensino Regular.				
<b>4.</b> O professor de Educação Especial deve envolver o professor de Português na elaboração do PEI dos alunos com N.E.E.				
<b>5.</b> O professor de Educação Especial deve fazer com o professor de Português o plano de articulação curricular/adequações curriculares para o aluno com N.E.E.				
<b>6.</b> As reuniões de articulação curricular devem ocorrer apenas no início do ano e no final de cada período letivo.				
<b>7.</b> As reuniões de articulação curricular devem ocorrer sempre que se justifique a avaliação da evolução do aluno com N.E.E.				

<b>TRABALHO COLABORATIVO ENTRE OS PROFESSORES DE PORTUGUÊS E DE EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>8.</b> O trabalho colaborativo entre o professor de Português e o de Educação Especial é importante para a inclusão dos alunos com N.E.E. na sala de aula.				
<b>9.</b> O professor de Português deve planificar sempre com o professor de Educação Especial as atividades a desenvolver em sala de aula com os alunos com N.E.E.				
<b>10.</b> A presença constante do professor de Educação Especial na aula de Português facilita a inclusão dos alunos com N.E.E. nas atividades a desenvolver.				
<b>11.</b> A planificação conjunta das atividades promove a participação ativa do aluno com N.E.E.				
<b>12.</b> Os materiais devem ser criados conjuntamente pelo professor de Português e de Educação Especial.				
<b>13.</b> Os instrumentos de avaliação devem ser elaborados conjuntamente pelo professor de Português e de Educação Especial.				
<b>14.</b> O professor de Português e de Educação Especial devem reunir mensalmente para planificar atividades e construir materiais para o aluno com N.E.E.				

<b>FORMAÇÃO EM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>15.</b> Nas ações de formação em N.E.E. deve estar sempre presente a temática do trabalho colaborativo.				
<b>16.</b> Possuir formação inicial em N.E.E. favorece o trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial.				
<b>17.</b> A frequência regular de ações de formação em N.E.E. potencia o trabalho colaborativo entre professores de Português e Educação Especial.				
<b>18.</b> Há uma melhor inclusão dos alunos com N.E.E. na sala de aula quando os professores de Português e de Educação Especial têm formação em N.E.E.				

**Obrigada pela sua colaboração.**

Inquérito n.º 0453100001 - DGE

**Anexo 2 – Autorização da Comissão  
de Ética da Universidade Fernando  
Pessoa para a realização do estudo**



Universidade Fernando Pessoa  
www.ufp.pt

*Das conhecimentos à  
altura e orientação (a.)  
Gomes  
19/12/2014*

Exma. Senhora  
Prof. Inês Gomes  
Diretora da FCHS

Porto, 17 de Dezembro de 2014

Exma. Senhora Prof. Doutora,

A Comissão de Ética, depois de apreciado o projeto de Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial (Dominio Cognitivo e Motor), de Sónia Cristina de Oliveira Borges da Rocha, intitulado "Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial: contributo para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais", considera nada haver a opor ao mesmo, desde que:

- seja obtida a autorização pedida ao Ministério da Educação para a realização do estudo;
- o formulário de consentimento informado a utilizar seja o modelo que não prevê autorização para captação de imagem ou de som, visto que o estudo não o prevê.

Recorda-se ainda que, em ordem a garantir o anonimato, é absolutamente necessária a separação entre os questionários preenchidos e os formulários de consentimento informado assinados, bem como o armazenamento de ambos de forma que garanta a impossibilidade de os emparelhar.

Com os melhores cumprimentos.

A Vice-Presidente da  
Comissão de Ética

  
Teresa Martinho Toldy



Fundação Ensino e Cultura "Fernando Pessoa"

MPC, 502 057 602 - Reg. Comercial n.º 26 Conservatória de Registo Comercial de Porto

REITORIA | Faculdade de Ciências Humanas e Sociais | Faculdade de Ciência e Tecnologia | Praça 9 de Abril, 349 - 4249-004 Porto-Portugal - T +351 22 507 1300 - F +351 22 550 8269 - geral@ufp.pt  
Faculdade de Ciências da Saúde | Escola Superior de Saúde | R. Carlos Da Maia 295 - 4200-150 Porto - Portugal - T +351 22 507 4650 - F +351 22 507 4637 - R. Desfins Maia, 334 - 4200-253 Porto - Portugal  
T +351 22 509 6371 - geral.saude@ufp.pt. UNIDADE de Ponte de Lima - Casa da Guarda - R. Conde de Berrandós - 4990-078 Ponte de Lima-Portugal - T +351 258 741 026 - F +351 258 741 412 - geral.ukma@ufp.pt

**Anexo 3 – Autorização da Direção  
Geral de Educação para a  
monitorização do inquérito em meio  
escolar**

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0453100001, com a designação *Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial: contributo para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais*, registado em 21-12-2014, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Sónia Cristina de Oliveira Borges da Rocha

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.
- c) Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

**Anexo 4 – Pedido de autorização a  
diretores de Agrupamentos de Escolas  
para a aplicação do inquérito**

Vila Nova de Gaia, 26 de fevereiro de 2015

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas D. Pedro I

Canidelo – Vila Nova de Gaia

Chamo-me Sónia Cristina de Oliveira Borges da Rocha e sou aluna de Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor na Faculdade Fernando Pessoa – Porto e pretendo realizar uma Dissertação sobre o tema “Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial: contributo para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais” sob orientação da Professora Doutora Ana Rodrigues da Costa.

Venho deste modo solicitar autorização para a aplicação de um questionário no vosso Agrupamento junto dos professores de Português e de Educação Especial. O questionário encontra-se em suporte digital pelos que se solicita que seja divulgado junto dos professores através de e-mail.

Mais se informa que o referido questionário destina-se apenas à recolha e tratamento de dados para a Dissertação em causa, sendo garantido o anonimato e confidencialidade dos mesmos. Os dados recolhidos apenas serão utilizados para fins académicos, obedecendo para isso a todas as obrigações éticas, académicas e profissionais.

Aguardo resposta da vossa parte.

Grata pela atenção dispensada,

Subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A Aluna de Mestrado

Sónia Borges da Rocha

Vila Nova de Gaia, 26 de fevereiro de 2015

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Canelas – Vila Nova de Gaia

Chamo-me Sónia Cristina de Oliveira Borges da Rocha e sou aluna de Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor na Faculdade Fernando Pessoa – Porto e pretendo realizar uma Dissertação sobre o tema “Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial: contributo para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais” sob orientação da Professora Doutora Ana Rodrigues da Costa.

Venho deste modo solicitar autorização para a aplicação de um questionário no vosso Agrupamento junto dos professores de Português e de Educação Especial. O questionário encontra-se em suporte digital pelos que se solicita que seja divulgado junto dos professores através

Mais se informa que o referido questionário destina-se apenas à recolha e tratamento de dados para a Dissertação em causa, sendo garantido o anonimato e confidencialidade dos mesmos. Os dados recolhidos apenas serão utilizados para fins académicos, obedecendo para isso a todas as obrigações éticas, académicas e profissionais.

Aguardo resposta da vossa parte.

Grata pela atenção dispensada,

Subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A Aluna de Mestrado

Sónia Borges da Rocha

Vila Nova de Gaia, 26 de fevereiro de 2015

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Canelas – Vila Nova de Gaia

Chamo-me Sónia Cristina de Oliveira Borges da Rocha e sou aluna de Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor na Faculdade Fernando Pessoa – Porto e pretendo realizar uma Dissertação sobre o tema “Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial: contributo para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais” sob orientação da Professora Doutora Ana Rodrigues da Costa.

Venho deste modo solicitar autorização para a aplicação de um questionário no vosso Agrupamento junto dos professores de Português e de Educação Especial. O questionário encontra-se em suporte digital pelos que se solicita que seja divulgado junto dos professores através de e-mail.

Mais se informa que o referido questionário destina-se apenas à recolha e tratamento de dados para a Dissertação em causa, sendo garantido o anonimato e confidencialidade dos mesmos. Os dados recolhidos apenas serão utilizados para fins académicos, obedecendo para isso a todas as obrigações éticas, académicas e profissionais.

Aguardo resposta da vossa parte.

Grata pela atenção dispensada,

Subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A Aluna de Mestrado

Sónia Borges da Rocha

Vila Nova de Gaia, 26 de fevereiro de 2015

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento Dr. Costa Matos – Vila Nova de Gaia

Chamo-me Sónia Cristina de Oliveira Borges da Rocha e sou aluna de Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor na Faculdade Fernando Pessoa – Porto e pretendo realizar uma Dissertação sobre o tema “Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial: contributo para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais” sob orientação da Professora Doutora Ana Rodrigues da Costa.

Venho deste modo solicitar autorização para a aplicação de um questionário no vosso Agrupamento junto dos professores de Português e de Educação Especial. O questionário encontra-se em suporte digital pelos que se solicita que seja divulgado junto dos professores através de e-mail.

Mais se informa que o referido questionário destina-se apenas à recolha e tratamento de dados para a Dissertação em causa, sendo garantido o anonimato e confidencialidade dos mesmos. Os dados recolhidos apenas serão utilizados para fins académicos, obedecendo para isso a todas as obrigações éticas, académicas e profissionais.

Aguardo resposta da vossa parte.

Grata pela atenção dispensada,

Subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A Aluna de Mestrado

Sónia Borges da Rocha