

PATRÍCIA ISABEL MARREIRO LAMY

**COLABORAÇÃO E SATISFAÇÃO:
PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL E TITULARES DE TURMA**

Estudo no 1º ciclo do ensino básico, na região do Algarve



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, 2015

PATRÍCIA ISABEL MARREIRO LAMY

**COLABORAÇÃO E SATISFAÇÃO:
PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL E TITULARES DE TURMA**

Estudo no 1º ciclo do ensino básico, na região do Algarve



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, 2015

PATRÍCIA ISABEL MARREIRO LAMY

**COLABORAÇÃO E SATISFAÇÃO:
PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL E TITULARES DE TURMA**

Estudo no 1º ciclo do ensino básico, na região do Algarve

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 Doutora Fátima Paiva Coelho e do Mestre Armindo Nunes.

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”.

Fernando Pessoa (2011)



RESUMO

Para existir a verdadeira inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas salas de aula do 1º ciclo é necessário que os docentes tenham consciência do seu papel e da sua função no processo de inclusão, recorrendo ao trabalho colaborativo.

Este estudo tem como objetivo conhecer o tipo de trabalho colaborativo realizado pelos docentes titulares do 1º ciclo e os docentes de educação especial e verificar se essa colaboração contribui para práticas inclusivas, na região do Algarve.

Foram inquiridos 274 professores titulares do 1º ciclo e 78 docentes de educação especial da região do Algarve, aos quais foi aplicado um inquérito por questionário.

Conclui-se que os profissionais do ensino têm consciência da importância da formação profissional para uma melhor resposta educativa nas escolas, pois perante os resultados da investigação, a formação inicial e contínua influencia a satisfação dos docentes nas escolas e favorece a preferência pelas práticas colaborativas entre os docentes.

Analisando os dados quanto à localização geográfica dos docentes na zona do Barlavento e do Sotavento, verifica-se que os docentes da região do Barlavento revelam uma maior satisfação nas escolas, o que pode influenciar também o facto de estes docentes também terem revelado uma maior tendência para as práticas colaborativas do que os docentes do sotavento.

Os docentes revelaram ainda uma predominância pelas práticas colaborativas dentro do mesmo grupo disciplinar do que entre grupos diferentes

Verifica-se uma atitude positiva quanto à importância da colaboração entre docentes para a concretização real de uma escola para todos os alunos (com necessidades educativas ou não), admitindo que a troca de experiências, ideias e soluções são muito importantes para o enriquecimento de todos. No entanto, na sua maioria a colaboração entre docentes ainda não é colocada efetivamente em prática devido a diversos fatores apontados.

Palavras-chave: educação, formação, satisfação, colaboração, cultura (s).



ABSTRACT

To be the real inclusion of children with Special Educational Needs (SEN) in the 1st cycle classrooms is necessary that teachers are aware of their role and their role in the inclusion process, using the collaborative work.

This study aims to know the kind of collaborative work by the holders of the 1st cycle teachers and special education teachers and verify that such cooperation contributes to inclusive practices, in the Algarve region.

274 respondents were 1st cycle of full professors and 78 special education teachers in the Algarve region, to which was applied a questionnaire survey.

We conclude that school staff are aware of the importance of vocational training for better educational response in schools, because before the results of the research, initial and continuing training influences the satisfaction of teachers in schools and promotes preference for collaborative practices between teachers.

Analyzing data on the geographical location of teachers in the region of Barlavento and Sotavento, it turns out that the teachers of the Barlavento region showed greater satisfaction in schools, which may also influence the fact that these teachers also have shown a greater tendency for collaborative practices than the Sotavento teachers.

Teachers also revealed a predominance by collaborative practices within the same disciplinary group than between different groups

A positive attitude appears on the importance of collaboration between teachers for the actual realization of a school for all students (with special educational needs or not), assuming that the exchange of experiences, ideas and solutions are very important for the enrichment of all . However, most collaboration between teaching is not effectively put into practice due to various factors mentioned.

Keywords: education, formation, satisfaction, collaboration, culture (s).





DEDICATÓRIA

Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui outra. Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, mas não vai só nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo.

Antoine de Saint – Exupéry

À minha família...



AGRADECIMENTOS

Após esta longa jornada, quero agradecer a todas as pessoas que me acompanharam, apoiaram e colaboraram, pois sem elas seria impensável chegar a bom porto e concretizar este trabalho, em particular àqueles cujo contributo foi mais direto:

Ao meu marido quero agradecer toda a compreensão, paciência e amor dando-me força para não desistir, assim como toda a colaboração para com os nossos filhos.

Aos meus filhos, toda a alegria e confiança que me transmitiram mesmo sem terem essa noção (devido à tenra idade), peço desculpa pelas ausências a que este trabalho me obrigou.

Aos meus pais, agradeço o amor e dedicação que me deram ao longo de toda a minha vida, que possibilitaram alcançar mais esta etapa da vida.

Às minhas amigas e colegas as longas conversas que me deram alento e força para continuar.

Agradeço ao Mestre Armindo Nunes e à Doutora Fátima Coelho pela orientação do trabalho, o incentivo e contribuição para o meu crescimento pessoal e profissional.

À Universidade Fernando Pessoa, por me terem proporcionado a aquisição de todos os conhecimentos necessários para esta caminhada, e por me terem incentivado na procura do conhecimento;

A todos os inquiridos deste estudo que deram o seu contributo precioso, partilhado a sua opinião numa base confidencial e anónima

A DEUS pela força interior e motivação para continuar e nunca desistir ...

A TODOS, MUITO OBRIGADA!



ÍNDICE GERAL

ABSTRACT.....	II
DEDICATÓRIA	IV
AGRADECIMENTOS.....	V
ÍNDICE GERAL	VI
ÍNDICE DE FIGURAS.....	VIII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	IX
ÍNDICE DE QUADROS.....	X
ÍNDICE DE TABELAS.....	XI
LISTA DE ABREVIATURAS	XII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
<u>CAPITULO I – EDUCAÇÃO PARA TODOS</u>	5
1.1 – Escola de todos e para todos.....	5
1.2 – Praticas colaborativas docentes na escola de todos	10
<u>CAPITULO II –FORMAÇÃO DOCENTE</u>	13
2.1 – Formação dos docentes	13
2.2 – Papel do professor titular e do professor de educação especial.....	17
2.3 – Docente de educação regular vs docente de educação especial	19
2.4 – Carreira dos professores em Portugal.....	22
2.5 – Perfil de desempenho docente	28
<u>CAPITULO III –SATISFAÇÃO</u>	30
3.1 – Satisfação / Insatisfação docente	30
3.2 – Fatores de (In) Satisfação docente.....	32
3.3 – (In) Satisfação na carreira docente	33
<u>CAPITULO IV –COLABORAÇÃO</u>	38
4.1 – Influências da identidade docente na cultura escolar	38
4.2 – Tipos de culturas docentes	41
4.3 – Cultura colaborativa docente.....	44
4.3.1 – Potencialidades da colaboração docente	46
4.3.2 – Dificuldades e problemas na colaboração	48
4.3.3 – Modalidades de colaboração	51
4.3.4 – Colaboração entre o docente do 1ºciclo e o de educação especial	54



<u>CAPITULO V – CULTURA (S)</u>	59
5.1 – Cultura(s) de escola.....	59
5.2 – Crenças e percepções dos docentes	60
<u>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO</u>	62
<u>CAPITULO VI –METODOLOGIA</u>	63
6.1. – Problemática.....	63
6.2. – Questões de partida	66
6.3. – Objetivos de Investigação	66
6.3.1 – Objetivos gerais.....	66
6.3.2 – Objetivos específicos.....	67
6.4. – Hipóteses de investigação	67
6.5. – Variáveis.....	68
6.6. – Metodologia	68
6.7. – Tipo de estudo	69
6.8. – Instrumento e procedimentos da investigação.....	69
6.9. – Caracterização da população, universo e amostra.....	75
<u>PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</u>	81
<u>CAPITULO VII –APRESENTAÇÃO E DISCUSÃO DOS RESULTADOS</u>	82
<u>CONCLUSÕES</u>	96
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	101



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquema comparativo entre trabalho colaborativo e cooperativo46



ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Práticas colaborativas vs tempo de serviço dos docentes	84
Gráfico 2 : Características que melhor definem o conceito de colaboração	93



ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização das Culturas docentes	44
Quadro 2: Práticas colaborativas positivas e negativas entre docentes do mesmo grupo disciplinar	72
Quadro 3: Práticas colaborativas positivas e negativas entre docentes de educação regular e os docentes de educação especial	73



ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Consistência interna	75
Tabela 2: Caracterização sociodemográfica	77
Tabela 3: Caracterização profissional	79
Tabela 4: Formação e experiência profissional	80
Tabela 5: Práticas colaborativas vs tempo de serviço	82
Tabela 6: Teste de Tukey: práticas colaborativas no mesmo grupo vs tempo de serviço	83
Tabela 7: Teste de Tukey: práticas colaborativas em diferentes grupos vs tempo de serviço	83
Tabela 8: Práticas colaborativas vs formação	85
Tabela 9: Teste de Tukey: práticas colaborativas vs formação	85
Tabela 10: Disciplinas no domínio NEE	86
Tabela 11: Formação especializada EE	86
Tabela 12: Acções de formação EE	87
Tabela 13: Práticas colaborativas: Barlavento vs Sotavento	88
Tabela 14: Satisfação vs tempo de serviço	88
Tabela 15: Satisfação vs formação	89
Tabela 16: Teste de Tukey: satisfação vs formação	89
Tabela 17: Satisfação: Barlavento vs Sotavento	90
Tabela 18: Satisfação e práticas colaborativas	91
Tabela 19: Práticas colaborativas	92
Tabela 20: Características que correspondem melhor à ideia de colaboração	93
Tabela 21: Aspetos que dificultam o trabalho em equipa ou impedem a colaboração entre docentes	94
Tabela 22: Aspetos importantes para o êxito do trabalho em equipa ou da colaboração entre docentes	95



LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CIF – Classificação internacional de funcionalidade

DGEEC – Direção geral de estatística da educação e ciência

DGIDC – Direção geral de inovação e de desenvolvimento curricular

ECD – Estatuto da carreira docente

EE – Educação Especial

ER – Ensino regular

LBSE – Lei de bases do sistema educativo

NEE – Necessidades educativas especiais

OCDE – Organização de cooperação e desenvolvimento económico

PEI – Programa educativo individual

SPO – Serviços de psicologia e Orientação

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization



INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende abordar a importância das práticas colaborativas entre os docentes titulares do 1º ciclo e os docentes de Educação especial, assim como verificar se as mesmas existem e são praticadas entre os docentes na região do Algarve.

A escolha do tema surgiu da auscultação informal aos docentes que o investigador sente, quando enquanto docente, ao tentar estabelecer práticas profissionais colaborativas para apoiar os alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Assim, sentiu-se a necessidade de contribuir para o conhecimento das condições favoráveis à implementação de uma cultura colaborativa, assim como os maiores obstáculos existentes, procurando detetar a perceção dos professores sobre a colaboração na prática educativa nas escolas do Algarve.

O tema da satisfação docente surge como complemento que influencia o profissional ao nível da saúde e bem-estar, assim como a organização escolar, visto que associados à satisfação surgem outros aspetos importantes, nomeadamente, a eficácia, a produtividade, o clima e o abandono. Tratando-se da satisfação ou do mau-estar dos professores, refletir-se-á não só nos docentes mas também nos alunos, influenciando de forma positiva ou negativa o seu processo ensino-aprendizagem.

A Educação em Portugal tem vindo a modificar-se ao longo de décadas, através de várias reformas educativas implementadas por cada novo governo que toma posse. A um modelo de exclusão, seguiu-se um modelo integrador para passar a um modelo inclusivo dos alunos referenciados com NEE.

Coelho (2012) vem salientar a importância da formação de professores na área da escola inclusiva, ao referir que

“a construção de uma escola inclusiva introduziu no sistema educativo uma complexidade de desafios. É preciso para além de outras competências técnicas saber trabalhar em parceria, em cooperação para podermos transformar o ensino e a escola, numa verdadeira escola para todos.” (Coelho, 2012, p.62)

Segundo Romão (2012) e Correia (2003) para que as escolas em Portugal sejam verdadeiramente para todos, é necessário que os professores tenham clarificado o conceito de inclusão nas suas mentes, que tenham noção do seu papel e do seu contributo, recorrendo a uma cultura docente colaborativa.



Cada vez mais se constata uma acentuada necessidade de competência da cooperação e colaboração no trabalho desenvolvido por professores. Deste modo, a colaboração entre professores de educação especial e professores do ensino regular é a questão central na resposta ao desafio da qualidade das práticas educativas nas nossas escolas. (Romão ,2012; Morgado ,2004).

Correia (2013) e Herdeiro (2010) nos seus estudos reforçam os múltiplos proveitos da colaboração entre os professores: pois os processos colaborativos concedem aos professores um poder de afirmação que os faz sentir capacitados para se desenvolverem profissionalmente ao mesmo tempo que a verdadeira aprendizagem é praticada com os outros e o poder do grupo impõe-se ao poder individual, estimulando o desenvolvimento profissional; a partilha de experiências é indispensável para a construção de saberes e melhoramento das práticas profissionais docentes.

Deste modo, um ambiente de trabalho com relações profissionais e pessoais apoiadas em atitudes positivas e no trabalho de equipa, contribuirá para a desenvolvimento de um professor confiante, autónomo e reflexivo que inquire e vivencia com os pares, de forma voluntária, suportada “(...) por relações de amizade, de confiança e de apoio pessoal e profissional.” (Herdeiro, 2010, p. 185)

Segundo Silva (2011) e Correia (2003) o papel do professor titular de turma deve conciliar-se com o papel do docente de educação especial, assim como dos técnicos e dos pais, para que todos eles, em colaboração, possam desenhar estratégias que promovam sucesso escolar.

No entanto, Correia (2008) salienta o facto de o trabalho docente ser realizado individualmente, mesmo quando estes colaboram uns com os outros, porque tal colaboração não ultrapassa a porta das salas de aulas. Daí a necessidade de tentar compreender o que sucede no contexto do 1ºciclo do ensino básico, onde as vivências são muito variadas e enriquecedoras.

O estudo de Correia (2013) afirma que muitos dos professores salientam a necessidade de uma ampla colaboração entre os docentes titulares do 1ºciclo e os de educação especial, de modo a proporcionar às crianças com NEE um ensino adequado às suas características individuais e necessidades específicas”



Milheiro (2013) e Freitas e Freitas (2002) consideram que a extensão dos termos colaboração e cooperação têm diferenças significativas: colaborar tem mais amplitude do que cooperar, sendo que, uma escola onde os docentes cooperam é uma escola com prática de colaboração.

Este estudo com aplicação na região do Algarve, tenta ainda averiguar se as diferenças geográficas das zonas do Barlavento e do Sotavento influenciam de alguma forma o nível de satisfação dos docentes nas escolas, assim como o trabalho colaborativo dos docentes nas suas práticas educativas.

Pretende-se conhecer o tipo de colaboração e satisfação dos docentes titulares do 1º ciclo do ensino básico e os docentes de educação especial na região do Algarve, assim como contribuir para o conhecimento das dificuldades que os professores sentem em implementar a cultura colaborativa docente, assim os fatores considerados favoráveis.

Recorreu-se a um estudo de natureza mista (quantitativo e qualitativo), com aplicação de um questionário para recolher dados numa amostra aleatória de 274 professores titulares do 1º ciclo do ensino básico e 78 professores de educação especial, na região do Algarve.

O estudo para além da introdução, estruturalmente é composto por três partes essenciais (enquadramento teórico, estudo empírico e a apresentação/discussão de resultados), totalizando sete capítulos: nos cinco primeiros capítulos é feita uma revisão da literatura, abordando as palavras-chave da investigação (educação, formação, satisfação, colaboração e a cultura no Algarve). No capítulo seis, surge o estudo empírico do trabalho, abordando a problemática, os objetivos, as hipóteses, a metodologia, o instrumento de recolha de dados, os procedimentos adotados e uma caracterização da amostra em investigação. No sétimo capítulo é feita a apresentação e discussão dos resultados da investigação.

Por último, apresentam-se as conclusões do trabalho, abordando as limitações sentidas pelo investigador, assim como algumas sugestões para futuras investigações, concluindo com a exposição da bibliografia utilizada em toda a investigação.



PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO



CAPITULO I – EDUCAÇÃO PARA TODOS

“As necessidades de todos e de cada um devem ter a mesma importância. É tendo por base estas necessidades que deve surgir o planejamento das sociedades para integrar as crianças com necessidades educativas especiais e proporcionar uma igual oportunidade de participação a todos.”

(Nunes, 2012, p.18)

1.1 – Escola de todos e para todos

A escola deve assegurar o direito à educação para todos, independentemente das suas diferenças/características individuais. Todas as crianças são membros da sociedade, pelo que dizem respeito a todos os cidadãos, devem ser incluídas em turmas regulares heterogêneas, mesmo que isso implique defrontarem-se diariamente com diversas dificuldades.

Com a mudança dos tempos e de mentalidade, acredita-se que todas as crianças, mesmo com necessidades educativas especiais (NEE) podem ser educadas e aprender, no entanto

“(...) para os professores atingirem mais sucesso deveriam especializar-se consoante as diferentes incapacidades, pois só assim conseguiriam obter melhores resultados nas tarefas do ensino – aprendizagem.” Nunes (2012, p.14)

Em Portugal, com o Decreto-lei nº35/90 é que deixam de existir exceções à integração, tornando-se a escola obrigatória para todos. Sucede a regulamentação da integração das crianças portadoras de deficiência, estabelecendo-se com o decreto-lei nº319/91 de 23 de Agosto um regime educativo para todos.

Com o ensino obrigatório para todas as crianças, não se pode esquecer as crianças com NEE, sendo reforçada a obrigação das escolas responderem

“(...) às necessidades destas crianças, visto elas possuírem um ritmo de aprendizagem diferente, necessitando, desta forma, de um acompanhamento individualizado.” (Nunes, 2012, p.14)

Em 1994, realizou-se a Conferência Mundial da UNESCO, em Salamanca, sobre as necessidades educativas especiais, focando o acesso e a qualidade do ensino. Desta conferência, surgiu a Declaração de Salamanca, tendo como finalidade alcançar uma “Escola para todos”, independentemente das diferenças e necessidades das crianças.



Este documento teve o consenso mundial no que respeita às orientações da educação de crianças e jovens com NEE, sendo também um guia para estados membros e organizações governamentais ou não, na implementação da Declaração de princípios, políticas e práticas nas NEE.

“(...) inspirados pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir “escolas para todos” – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais.”

(Declaração de Salamanca, 1994, piii - prefácio).

Com a Declaração de Salamanca, as escolas, de acordo com as limitações dos alunos, a escola deve adotar diversas estratégias pedagógicas eficientes, currículos e recursos adequados e diversificados, apoiada pela colaboração entre os docentes.

Assim, a escola deve assegurar o direito à educação para todos, independentemente das suas diferenças/características individuais. As crianças com NEE devem ser encaradas com normalidade por todos os cidadãos, pois também elas são membros da sociedade em que se vive.

A Declaração de Salamanca, além de pretender uma “escola para todos” ainda clarifica que o conceito de necessidades educativas especiais inclui:

“(...) crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.” (Declaração de Salamanca, 1994, p.6)

As escolas estão perante um grande desafio ao reconhecer e satisfazer as variadas necessidades dos seus alunos, tendo de se adaptar a estilos e ritmos de aprendizagem diferentes, para assegurar elevados níveis no sucesso da aclamada educação para todos, *“(...) através dos currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma boa cooperação (...)”* (Nunes, 2012, p.27)

Com a publicação do decreto-lei 3/2008, a 7 de janeiro, é revogado o anterior Decreto-Lei nº319/91, que redefine o conceito de NEE e os apoios, além de envolver mais os docentes em todo o processo destes alunos, desde a referenciação até à intervenção direta e prevê a formação dos docentes nas NEE. Este novo decreto vem atribuir maiores responsabilidades a todos os elementos da comunidade educativa do



aluno (docentes, técnicos internos e externos à escola, órgão de gestão, pais, encarregados de educação, etc).

O decreto-lei 3/2008 consagra assim a primeira medida de reorganização da educação especial: clarificar os destinatários. Com este decreto-lei, no meio da diversidade das NEE, com este decreto-lei existe uma divisão entre os alunos com necessidades educativas decorrentes do contexto social ou familiar, das crianças com limitações ao nível das estruturas e funções do corpo com carácter permanente, que geram à partida logo desvantagens.

Para os primeiros, a escola deve mobilizar-se internamente, através do seu projeto de agrupamento e da atividade docente, encontrando respostas e alternativas para superar as dificuldades e problemas dos alunos.

“O princípio inclusivo que actua neste domínio é o da conjugação do desenvolvimento das capacidades dos alunos para a participação social, política, cultural e económica, com a promoção do desenvolvimento das organizações de modo a oferecer as oportunidades de que os alunos carecem.” (Ministério de Educação – DGIDC, 2008, p.7)

Quanto aos considerados realmente com necessidades educativas com carácter permanente devem usufruir do mesmo princípio inclusivo que os outros, “(...) com a diferença de que estes carecem de apoio específico ao longo de todo o percurso escolar.” (Ministério de Educação – DGIDC, 2008, p.7)

A segunda grande medida da reorganização da educação especial, consagrada pelo decreto-lei 3/2008, emerge desta necessidade de apoiar os alunos com NEE no seu percurso escolar, surgindo o grupo de recrutamento dos docentes de Educação Especial.

É importante salientar a importância, para o Ministério de Educação, que a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde, tem com o novo decreto-lei 3/2008. A CIF passa a representar um progresso na intervenção específica da Educação Especial, na medida que vem clarificar as estruturas afetadas

“(...) propondo assim que se trabalhe simultaneamente a capacitação dos indivíduos e as acessibilidades (em sentido amplo) aos recursos de instituições que deverão adaptar-se às necessidades de todos.”

(Ministério de educação – DGIDC, 2008, p.9)

O Decreto-Lei n.º 3/2008 tem como grande finalidade a qualidade do ensino de forma a garantir o sucesso de todos os alunos, através da consagração dos princípios de valores e instrumentos essenciais para a igualdade de oportunidades.

Com este novo decreto-lei, a escola é responsável por todos os seus alunos, tendo o dever de criar as respostas educativas adequadas e necessárias às problemáticas que surgem.

É necessário o sistema de educação estruturar-se, atendendo à diversidade de crianças, com problemas e necessidades diferentes, tendo os professores um papel fulcral na diferenciação de metodologias, materiais e medidas, adequando o processo educativo aos alunos.

Apesar de constar na lei, nem sempre os docentes do ensino regular têm uma clara noção do seu papel e das suas funções, pois

“(…) o professor titular de turma, enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é particularmente responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.”

(Lei 3/2008 de 18 de janeiro, artº5 ponto 2)

Os docentes de educação especial têm um papel também fundamental na escola, tendo a função de

“(…) leccionar as áreas curriculares específicas (leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão e actividade motora adaptada), bem como os conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos, definidos no currículo específico individual. É, ainda, da responsabilidade destes docentes o apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e de tecnologias de apoio. (...) É ainda da sua competência a antecipação e reforço das aprendizagens, a elaboração e adaptação de materiais, no domínio da leitura e escrita transversal ao currículo”

(Ministério de educação – DGIDC, 2008, p.19-20)

Assim, conforme Romão (2012) e Correia (2003) argumentam, para que as escolas em Portugal sejam verdadeiramente para todas as crianças é necessário que os professores tenham noção do seu real papel e contributo, recorrendo ao trabalho colaborativo, cooperativo e interajuda, sendo este muito importante para criar um ambiente educativo benéfico para todas as crianças na escola.



Segundo Romão (2012) e Morgado (2004), cada vez mais se constata uma acentuada necessidade de competência da cooperação e colaboração no trabalho desenvolvido por professores. Deste modo, a colaboração entre professores de educação especial e professores do ensino regular é a questão central na resposta ao desafio da qualidade nas escolas.

Segundo Correia (1997), a escola para todos apenas se tornará uma realidade quando existir uma planificação e programação eficazes para todas as crianças, uma preparação adequada do docente do regular, do docente especializado e de todos os técnicos, um conjunto de práticas e serviços de apoio necessários, uma legislação que se empenhe sobre todos os aspetos da inclusão de crianças NEE nas escolas regulares e uma boa cooperação e colaboração entre escolas, profissionais, família e comunidade.

Para este mesmo autor, o papel da escola e do professor do ensino regular tem de ser reforçado, transferindo muitas das responsabilidades que se mantinham restritas à educação especial.

Assim, torna-se essencial uma mudança drástica e visível na escola, exigida pelas turmas heterogêneas, de forma a adaptar o currículo comum à realidade existente nas escolas. Existe a obrigação da escola proporcionar o desenvolvimento integral de todos os seus alunos, de acordo com as suas vivências, dificuldades e problemas. Cabe aos docentes conjuntamente criarem as condições e o trabalho eficaz e de elevada qualidade de ensino para todos na comunidade educativa.

Isto implica, segundo refere Nunes (2012), uma flexibilidade da organização escolar, estratégias de ensino e uma gestão dos recursos e dos currículos.

A Reforma do Sistema Educativo, lança novas abordagens que certamente contribuem para a escola para todos, como a autonomia escolar, a colaboração com o meio, os trabalhos de projeto e a interdisciplinaridade, entre outras. Deste modo, facilmente se conclui que só com um processo contínuo de melhoria da escola se poderá alcançar a educação para todos, otimizando todos os recursos disponíveis, promovendo a participação e aprendizagem de todos. “Se pretendemos atingir a educação para todos, temos de começar pela mudança de atitudes.” (Nunes, 2012, p.32)



A escola para todos implica uma mudança de mentalidade e até na sociedade, educando-a para abandonar o individualismo e adotar a humildade para com os outros. Esta visão só será possível de concretizar com uma educação em que todas as crianças, em sociedade, tenham as mesmas oportunidades e condições, sem preconceitos, para aprenderem a viver e a ser como cidadãos.

Sendo que todos têm um papel essencial nesta mudança para alcançar em pleno a escola para todos sem olhares e atitudes de discriminação, tendo o docente enquanto licenciado na área da educação como missão colaborar na mudança de mentalidades, percepções e atitudes da sociedade, devendo começar pela mudança de atitude entre os colegas de trabalho, alcançando um ambiente escolar de satisfação na comunidade educativa que permita o desenvolvimento de práticas colaborativas educativas para o sucesso de todos.

«Cada agente educativo, torna-se assim, num ator criativo, flexível e animado pelo desejo de participar, de forma colaborativa, na organização das respostas adequadas ao conjunto de necessidades existentes na respectiva população escolar.»

(Correia, 1999, cit in Nunes, 2012)

1.2 – Práticas colaborativas docentes na escola de todos

Estudos relacionados com a escola contemporânea, escola para todos, demonstram que os docentes não devem trabalhar isoladamente, mas em equipa, com objetivos comuns, estabelecendo práticas de colaboração para criar ou fortalecer uma rede de apoio. (Maddux, 1988 cit. por Mendes *et al.*, 2011)

A colaboração entre os docentes do ensino regular e os docentes de educação especial é considerada um meio prometedora para a escola contemporânea, construindo escolas cada vez mais inclusivas.

«Os professores podem e devem trabalhar conjuntamente para conhecerem melhor a população escolar, diagnosticarem pontos fortes, problemas e dificuldades, acordarem nas respostas mais apropriadas, experimentarem-nas e monitorizarem-nas, acompanharem os alunos, apoiando-os e apoiando-se entre si, partilharem novos conhecimentos e novas práticas, etc.» (Santos, 2007, p. 5).

Os docentes do ensino regular aparentam ter falta de confiança para lidar com os alunos com NEE, principalmente os casos considerados mais profundos, justificando-se

com a falta de conhecimentos ou formação adequada, pelo que “(...) a colaboração entre profissionais da Educação Especial e Regular pode ser uma alternativa para enfrentar tais desafio”» (Mendes *et al.*, 2011, p. 81).

De acordo com investigações (Wood, 1998; Federico *et al.*, 1999 cit. por Mendes *et al.*, 2011), verifica-se que as práticas colaborativas entre docentes são declaradas como estratégias com sucesso no desenvolvimento de uma educação inclusiva. Este sucesso das equipas de trabalho, colaborativas,

“(...) reside na entajada e na promoção de um sentimento positivo que estimula capacidades criativas para a resolução de problemas, bem como na importância do apoio mútuo e da responsabilidade partilhada.” (Correia, 2013, p.80)

Desta forma é possível chegar a algumas elações, nomeadamente:

“A aprendizagem colaborativa oferece grandes vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem mais tradicionais, uma vez que o grupo permite um grau mais significativo de aprendizagem e reflexão do que qualquer indivíduo poderia fazer de forma isolada. (...) Quando pessoas estão envolvidas em interações grupais, frequentemente podem superar situações que não são capazes de perceber quando estão sozinhas, trabalhando de forma independente” (Mendes *et al.*, 2011, pp. 89-90).

Evidentemente que este trabalho de colaboração entre profissionais do ensino requer muitos esforços e ajustes, pois ambos os docentes partilham as responsabilidades educacionais, devendo estar de acordo na forma de superar as necessidades dos alunos.

Sendo a “(...) coordenação do apoio aos alunos uma prioridade na educação inclusiva” (Correia, 2013, p.81), os docentes do ensino regular e de educação especial devem organizar-se, traçando um plano de ação para trabalhar em equipa. A observação das práticas individuais de cada um em sala de aula e posterior reflexão conjunta poderá ser um bom ponto de partida para a mudança de atitude entre os docentes, pois como Booth e Ainscow (2002, p.41, cit in Correia, 2013, p.81) declaram, «através da partilha de experiências nas salas de aula, os professores foram levados a reflectir sobre os seus respectivos estilos de ensino e a introduzir mudanças na sua prática»

Torna-se pertinente salientar a atitude dos docentes para com as crianças, pois a mesma é fundamental para o sucesso tanto ao nível das aprendizagens, quanto ao nível pessoal e social. A Declaração de Salamanca alertava para este facto, ao declarar que a



“(...)reforma das instituições sociais não é somente uma tarefa de ordem profissional; depende acima de tudo, da convicção, empenhamento e boa vontade dos indivíduos que constituem a sociedade”

(Unesco, 1994, p. 11)

A formação dos docentes torna-se imprescindível para a abertura dos mesmos a novas estratégias pedagógicas, para saírem da sua “zona de conforto”, refletirem e partilharem vivências com os seus pares. A colaboração entre docentes do ensino regular e de educação especial é fulcral para o sucesso da inclusão dos alunos com NEE, assim

“(...) a formação dos docentes também deve prepará-los para um trabalho de equipa e multidisciplinar, uma vez que todos eles irão trabalhar com alunos com e sem NEE, isto para além da diversidade étnica e cultural cada vez mais presente na escola.” (Correia, 2013, p. 81)

O trabalho de equipa deve ser encarado com naturalidade na escola atual, onde

“(...) o papel do professor regular deve conciliar-se com o papel do professor de educação especial, com o dos outros profissionais de educação e com os pais, para que todos eles em colaboração possam desenhar estratégias que promovam o sucesso escolar. O que se pretende com a filosofia da inclusão é que todos os alunos aprendam juntos, respeitando a sua diversidade» (Correia, 2005, p. 13).

Lieber *et al.* (2007, cit in Correia, 2013), nos seus estudos identifica a elaboração conjunta de programas, a comunicação, a partilha de estratégias pedagógicas e o apoio da direção como fatores facilitadores de práticas colaborativas em programas inclusivos.

A educação inclusiva tem como filosofia que a diversidade deve ser valorizada, tendo por base a partilha, participação e amizade. Todos os alunos devem ser aceites e apoiados, independentemente das suas diferenças ou limitações, sendo

“(...) necessário que os implicados no processo (pais, professores, governantes, técnicos e população) acreditem que a escola para todos é qualquer coisa por que vale a pena lutar”

(Costa, 1999, p. 28).



CAPITULO II –FORMAÇÃO DOCENTE

2.1 – Formação dos docentes

A formação dos docentes é essencial para a implementação de práticas colaborativas entre profissionais na escola, podendo contribuir para um clima de satisfação entre os profissionais que naturalmente estenderá aos alunos, contribuindo para a utopia da escola para todos. Já Sobral (1999, cit in Correia, 2013, p.61) referia que

“(...) para proceder a um atendimento diferenciado a todas as crianças que a escola deve acolher, o professor deverá possuir uma formação adequada, com um grau de conhecimentos que lhe permita fazer face às necessidades dos alunos»

Também Coelho (2012) vem salientar a importância da formação de professores na área da escola para todos, ao referir que o sistema educativo para ultrapassar este desafio complexo precisa de

“(...) competências técnicas [para]saber trabalhar em parceria, em cooperação para podermos transformar o ensino e a escola, numa verdadeira escola para todos. Começar por repensar a formação de professores na área é talvez uma boa ajuda.”

Coelho (2012, p:62)

A formação profissional é um elemento chave para o desenvolvimento e melhoria das práticas educativas, além de necessário para o professor enquanto profissional da educação acompanhar as medidas legislativas e melhorar os seus conhecimentos para saber aplicar estratégias e metodologias diversificadas, adequadas e mais eficazes aos alunos.

Perante a diversidade, Gil (2007) refere que a mesma implica mudanças, tanto na gestão como na organização da escola, nas turmas, na prática dos docentes e na atitude para com o ensino. Assim, o professor necessita, naturalmente, de formação para receber esta diversidade e potenciar as características de cada aluno para as aprendizagens. Tarefa nada fácil, pois requer sair «da rotina, da uniformização, da fronteira disciplinar, da imobilidade e se prespective uma outra postura perante o ensinar e o aprender» (Santos *et al.*, 2009, p. 29).



De acordo com Campos (2000), a formação dos docentes deverá contemplar a formação pessoal, social e cultural; a preparação científica na especialidade e a formação pedagógico-didática.

O docente como qualquer outro profissional deverá encarar a formação como uma aprendizagem ao longo da vida para o desenvolvimento profissional, tendo como base de partida a formação inicial, mas incorporando também a formação contínua e especializada, tal como afirma Campos (2000):

«O grande objectivo político do sistema de formação de professores é a melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos, através da capacitação dos professores ao longo da vida, para actuarem reflexivamente como profissionais de mudança a nível de sala de aula, da escola, cada vez mais autónoma e do território educativo» (Campos, 2000, p. 4).

A formação inicial instrui os futuros docentes com o conhecimento base, métodos e técnicas pedagógicas e científicas, assim como formação pessoal e social, essencial para exercer a profissão enquanto docente. No entanto, é através da formação contínua que o docente vai desenvolver-se profissionalmente através de cursos, formações ou através da autoaprendizagem. Aliás a autoaprendizagem deverá acompanhar o docente para que o mesmo acompanhe os avanços das investigações e as descobertas importantes. Por fim, com a formação especializada os docentes ficam mais habilitados a desempenhar o seu papel na área da educação especial.

O Conselho da Educação da União Europeia, em 2001, salientou no relatório publicado o valor de

“(...) modernizar a formação inicial e contínua de professores e formadores, a fim de que os seus conhecimentos e competências respondam à evolução e às expectativas da sociedade e sejam adaptados aos diferentes grupos a que se dirigem.” (Campos, 2002, p. 8).

Muitos dos docentes a lecionar em Portugal já tiveram a sua formação inicial antes da Declaração de Salamanca, que impulsionou a “escola para todos”, sendo que as suas competências iniciais não contemplam a diversidade étnica, social e culturas dos alunos, nem as dificuldades de aprendizagem e adaptações dos que têm NEE. Motivos que demonstram a importância de uma formação contínua e uma formação especializada para que os docentes sintam confiança e habilitados a encarar toda esta diversidade de alunos como potencialidades para a aprendizagem e para o ensino de todos.



Em 1997, já Correia defendia que na formação inicial dos cursos deveria ser contemplada a área da educação especial que formasse o docente do ensino regular no sentido de identificar e intervir de forma autónoma junto dos seus alunos, para promover o sucesso escolar de todos os alunos. Mesquita e Rodrigues (1994, cit. in Nunes, 2012, p.49) são da mesma opinião, considerando que os cursos de formação base deveriam ter “(...) pelo menos uma disciplina que deveria ter um regime de funcionamento preferencialmente anual e incluída nos anos terminais do curso.”

A inclusão de formação na área de educação especial na formação inicial do docente é uma mais-valia para identificar casos ou situações de risco, intervindo apropriadamente.). A formação na área de educação especial tem um papel essencial:

“(...) para que o processo de integração vingue, é necessário introduzir nas escolas os novos conhecimentos resultantes da investigação científica, bem como, considerar as aplicações práticas adequadas, a fim de se incrementar a eficácia do trabalho do docente e, por conseguinte, a qualidade da educação .”

Correia (1994, cit. in Nunes (2012, p.49)

Apesar de ser muito importante existir uma boa formação inicial, não menos importante é a formação contínua, pois é imprescindível a atualização de conhecimentos e o aperfeiçoamento das práticas docentes, sendo fundamental os docentes perante as suas necessidades investirem “(...) no desenvolvimento das suas competências pessoais ao longo da carreira, através de formação contínua e investigação.” (Cogan, 2002, p. 70).

De igual importância, surge a formação contínua na área da educação especial, para os professores se prepararem para o ensino-aprendizagem dos seus grupos-turmas, heterogéneas, onde se incluem os alunos com NEE, atualizando-se e aperfeiçoando “(...) os métodos, técnicas e programas de intervenção que tenham a ver com o desenvolvimento pessoal e social da criança» (Correia, 1997, p. 162).

Já na Declaração de Salamanca era salientada a importância dos “(...) programas de formação de professores sobre necessidades educativas especiais.” (Unesco, 1994, p. 13), pois a educação para todos com a inclusão de todos os alunos com NEE, impõe grandes exigências às escolas e aos docentes, impensável sem a devida formação para responder às necessidades de todos, respeitando as suas diferenças.

Assim:

«A formação deve assentar num processo contínuo, que garanta a todos os professores os conhecimentos e competências necessários para (a) educarem todos os alunos da forma mais eficaz, (b) possibilitarem que alguns professores assegurem ações de apoio junto dos colegas e dos alunos com necessidades educativas mais comuns e (c) que especializem outros, para o atendimento dos alunos com problemas de maior complexidade e de baixa incidência» (Unesco, 2001 cit in Correia, 2013, p.63).

Todos os docentes ou educadores licenciados têm a possibilidade de adquirir a qualificação para a docência em educação especial através de pós-graduações, especializações e mestrados.

Os docentes de apoio também deveriam ter formação especializada, pois a ausência desta formação, como refere Morgado (2003), diminui as competências do docente e pode dificultar o trabalho em equipa do docente de turma, devido à sua insegurança, levando a “(...) uma atitude de reserva e baixa expectativa face à eficácia da colaboração a desenvolver.” (Morgado, 2003, p. 120).

Este mesmo autor salienta ainda a importância dos programas de formação inicial e continua privilegiando “(...) princípios e competências em matéria de cooperação e trabalho de equipa de forma a potenciar o desenvolvimento de cultura e atitudes de verdadeira cooperação» (Morgado, 2003, p.272).

Também Correia (2003) considera que os cursos de educação especial deveriam ter a duração mínima de um ano, incluindo tipo um estágio no terreno. Quanto ao plano de estudos este mesmo autor considera que o mesmo deveria obedecer a certos critérios específicos de acordo com especialistas, para incluir disciplinas essenciais e comuns a todos os cursos de especialização. Acrescenta ainda que a gestão e o funcionamento dos cursos deveriam incluir um docente doutorado em Educação Especial ou Psicologia da Educação.

Concluída a especialização, o docente deve estar apto para adequar o currículo à criança com NEE para as aprendizagens, modificar o sistema de avaliações do aluno e “(...) integrar uma equipa multidisciplinar onde os diferentes intervenientes sejam responsáveis pelo seu sucesso escolar.” (Correia, 2013, p.64)

Assim seria possível assegurar que o sistema educativo:



“(...) aberto à inovação e diferença, investindo forte na contínua formação de agentes educativos de mentalidade renovada e inovadora, capazes de utilizar e acreditar em todas as suas capacidades criativas e de liderança, para detectar nas crianças os seus pontos fortes e os pontos fracos, de modo a respeitar a individualidade de cada um»

(Silva, 1992, p. 47 cit in Correia, 2013, p.64).

2.2 – Papel do professor titular e do professor de educação especial

O professor titular do ensino regular tem a responsabilidade de adotar posturas/estratégias para favorecer a descoberta de conhecimentos e saberes, assim como desenvolver as competências de todos os alunos, de forma a promover a educação para todos, assim como contribuir para a criação de uma sociedade inclusiva.

Para educar a sociedade são necessários professores que ensinem a pensar, ou antes, despertem o gosto de pensar, aprender, experimentar, dialogar e partilhar opiniões, ideias e saberes para serem ouvidos. Implica generalizar o direito à participação e valorização dos conhecimentos, memórias e histórias pessoais de todos os cidadãos.

Como ressaltam os autores Romão (2012) e Sanches e Teodoro (2007) numa escola para todos só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação. Estes mesmos autores destacam que o educador/professor, vivendo a realidade de uma escola para todos, deve ser o primeiro a aceitar a diferença, olhando-a como uma mais-valia e não como um impedimento à sua prática.

Segundo Nunes (2012), o docente titular de turma deverá: i) valorizar sempre os resultados positivos e avanços conquistados; ii) partir do conhecimento das crianças para construir novos conhecimentos, privilegiando a afetividade e compreensão; iii) potencializar a capacidade de comunicar e as relações; iv) respeitar as dificuldades e necessidades, bem como as potencialidades e interesses; v) privilegiar o pensamento, a observação e a análise para tirar conclusões; vi) alterar metodologias de trabalho na sala de aula e adaptar a avaliação; vii) reformular princípios de ação pessoal e competitiva para uma articulação de ações solidárias e cooperativas; viii) reorganizar a proposta



pedagógica com conteúdos que tenham significado para a criança, que se relacionem com a sua realidade social; ix) proporcionar a mesma educação a todas as crianças, incluindo apoios extras para as que precisam; x) Consciencializar de forma crítica e cooperativa todos os elementos do processo educativo; xi) Recorrer aos docentes especializados e técnicos sempre que necessário; xii) Estabelecer o diálogo e trabalhar em equipa com outros docentes com experiências de inclusão; xiii) debater em grupo sobre várias problemáticas e estratégias para superar dificuldades ou aproveitar capacidades existentes.

Por outro lado, o docente de educação especial possui formação especializada que lhe confere aptidões para trabalhar com alunos com NEE. O seu trabalho pode ser diretamente com a criança com NEE ou apenas como apoio indireto, contribuindo para a promoção de estratégias e adequações nas práticas pedagógicas.

O professor especializado deve dirigir a sua atenção para o seu trabalho no contexto, assumindo um papel de reflexão. Tem como tarefa fazer a mediação entre a escola, os técnicos e a família do aluno, para compreender e fornecer as melhores condições para a aprendizagem da criança. Deste modo, os alunos com NEE são preparados para serem flexíveis e adaptáveis, tornando-se mais autónomos e aptos para as mudanças constantes da vida em sociedade no presente e no futuro.

Segundo Nunes (2012), o docente de educação especial deverá ter como função fomentar a verdadeira inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, sensibilizando a escola, docentes, técnicos e auxiliares. Deverá estimular o trabalho em equipa, a colaboração, com o docente do ensino regular, técnicos e família, dialogando sobre os problemas dos alunos sugerindo estratégias e atividades alternativas adequadas para superar as suas dificuldades.

Com os alunos com NEE deve incentivar a integração em grande grupo ou em pequenos grupos (sempre que possível), valorizando as capacidades e desenvolvendo-as, através de uma relação de afetividade, promovendo sempre o reforço positivo.

O docente de educação especial deverá transmitir tranquilidade e confiança, esclarecendo sempre que possível uma boa relação todos os elementos da comunidade educativa, demonstrando que todas as crianças são capazes de ter sucesso. Muitas vezes este sucesso requer mais tempo e preparação (técnicas, apoios adequados, etc) para



umentar a autoestima do aluno e motivar para a aprendizagem das várias áreas do saber.

As crianças têm capacidade de aceitar a diferença do outro mais facilmente do que se imagina, principalmente se cada aluno sentir que

“(…)é um elemento vital para a nossa sociedade, se valorizarmos e respeitarmos a sua individualidade, promovendo o desenvolvimento da confiança em si mesmo e nos outros. Sem dúvida que são as crianças e os jovens, com atitudes de solidariedade que construirão um mundo mais humano, um mundo onde se possa viver e conviver.” (Nunes, 2012, p. 37)

Segundo Nunes (2012) o professor de educação especial deve desenvolver o seu trabalho nas escolas para contribuir para o sucesso das aprendizagens dos alunos com NEE, tendo variadíssimas funções: i) identificar recursos técnicos para criar condições físicas e pedagógicas adequadas ao aluno; ii) contribuir para a diversificação de estratégias e métodos educativos, colaborando com o órgão de gestão e os docentes da escola, na gestão dos currículos e adequação às capacidades, motivações e interesses dos alunos, de acordo com a realidade dos mesmos; iii) aconselhar professores e pais, identificando carências de formação; iv) colaborar e cooperar com serviços e recursos especializados e/ou agentes da comunidade; v) identificar e avaliar alunos, colaborando na elaboração e implementação de programas educativos individuais criados em função das necessidades de cada aluno; vi) defender os direitos dos alunos, colaborar com a família, alunos e professores para recolher informação e encontrar soluções viáveis, fornecer apoio, recursos e motivação.

No entanto, pretende-se uma partilha de responsabilidades pelo ensino dos alunos com NEE, para melhor compreender e ir ao encontro das necessidades destes alunos, eliminar o trabalho isolado, privilegiando o trabalho em equipa - colaborativo.

2.3 – Docente de educação regular vs docente de educação especial

A distinção de funções entre estes dois grupos de docentes, educação regular e educação especial, segundo Kugelmass (1991 cit. in Valverde, 2006) acaba por restringir o atendimento aos alunos com NEE, sendo uma barreira que deveria ser eliminada.

É necessário formar os docentes cada vez mais para que se possam desenvolver culturas e colaboração entre os profissionais, que trabalhem em equipa para uma escola para todos, pois só com redefinição do papel de ambos é que será possível unificar o sistema educativo, propiciando uma imprescindível colaboração para superar os problemas práticos.

«As abordagens tradicionais de Educação Especial encorajando os professores a encaminhar as dificuldades para especialistas que diagnosticam prescrevem e, invariavelmente, providenciam ensino alternativo para os alunos, são conducentes a uma interiorização por parte dos professores do Ensino regular de que não é competente e não está qualificado para garantir a educação dos alunos com problemas de aprendizagem acentuados»

(Porter, 1997, p. 38 cit Correia, 2013, p.71).

Deve existir uma articulação entre o docente do ensino regular e o de educação especial para que através do trabalho colaborativo se concretize a filosofia de uma escola para todos. Neste sentido, já Porter (1997) referia a importância dos docentes coordenarem os seus esforços. Tal como Valverde (2006) afirma que para melhorar as práticas nas escolas é necessário a promoção do diálogo entre os docentes de educação especial e os docentes de turma.

O docente do ensino regular não necessita obrigatoriamente de ser especializado em educação especial, mas «deve ser disponibilizado um sistema de apoio que o assista e o torne capaz de resolver problemas de forma cooperativa e colaborativa» (Correia,2008a, p. 50).

A visão do docente de educação especial como um *expert* em recursos e técnicas especializadas não acessíveis aos docentes do ensino regular deverá ser ultrapassada, pois “(...) reforça a cultura individualista das escolas, e é pouco favorável a processos de mudança” (Correia, 2013, p.72). Segundo Porter (1997, cit in Correia, 2013) para transpor esta visão, os docentes de educação especial devem ter um papel mais de consultor ou conselheiro junto dos docentes do regular, colaborar para o desenvolvimento de estratégias e atividades alternativas para apoiar e superar as dificuldades dos alunos com NEE.

Este trabalho de colaboração do docente de educação especial deverá ocorrer não só junto dos outros professores e alunos, mas também junto da gestão da escola e das famílias, assim como estabelecer a ligação aos serviços existentes na comunidade



envolvente. Para que o docente de educação atinja sucesso no seu papel é importante que se sinta um profissional seguro das suas competências, principalmente quanto à planificação de currículos adequados imprescindível para o sucesso dos alunos com NEE.

Para alcançar realmente a *escola para todos*, tão aclamada na declaração de Salamanca, são necessárias mudanças efetivas quanto ao

“(...) papel do educador ou do professor, passando estes a intervir mais directamente com os alunos com NEE, ao papel do professor de educação especial e do psicólogo, que devem trabalhar mais directamente com os educadores e/ou professores e, também, ao papel de todos os outros agentes educativos e dos pais, que devem assumir participações mais activas nos processos de aprendizagem dos alunos” (Correia, 2008a, p. 50).

No entanto, «a mudança, para ser atingida com êxito, tem de ser compreendida e aceite pelos que estão implicados nela» (Fullan, 1982 cit. por Valverde, 2006, p. 39), o que nem sempre se apresenta nas escolas como tarefa fácil.

Na sua maioria, os docentes trabalham sozinhos na planificação, preparação das aulas e material, lutando sozinhos na resolução dos problemas curriculares e de gestão (Morgan, 1993 cit. por Silva, 2011). Mesmo quando os docentes colaboram entre si é muito raro que essa colaboração vá além das portas da sala de aula (Correia, 2008a).

Embora os docentes tenham noção das vantagens do trabalho colaborativo, segundo Roldão (2007 cit. por Silva, 2011), são poucas, ainda, as práticas que se podem considerar verdadeiramente colaborativas no trabalho efetivo entre docentes nas escolas.

São vários os motivos que dificultam esta articulação entre os docentes, limitando as praticas colaborativas, salientando-se, segundo Silva (2011), os seguintes: i) dificuldade em conciliar os horários dos docentes de educação especial com os do ensino regular; ii) muitas horas de trabalho burocrático; iii) elevado número de alunos com NEE apoiados no trabalho conjunto entre ambos os grupos de docentes; iv) condições de trabalho nas escolas.

Apesar das dificuldades, conforme Silva (2011) concluiu, os docentes demonstram muita vontade e disponibilidade no trabalho em equipas multidisciplinares. O receio da mudança, de sair da zona de conforto, nem sempre é fácil, principalmente se



existir falta de formação sobre as problemáticas dos alunos com NEE (Correia e Martins, 2000, cit. in Correia, 2008a).

Silva (2011) chega a realçar no seu estudo a necessidade dos órgãos de gestão das escolas redefinirem horários para encorajar os docentes do ensino regular com alunos com NEE a trabalhar com os de educação especial na estruturação do ensino em função dos alunos. Mesma opinião já era partilhada por Hargreaves (1998, cit in Correia, 2013, p.74) que afirmava que competia “(...) aos órgãos de gestão das escolas proceder a alterações nos aspetos organizativos, de modo a facilitar o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os professores”

Só com o aumento do trabalho colaborativo entre docentes é que será possível alcançar nas escolas a verdadeira inclusão dos alunos, como demonstra Creese, Norwich e Daniels (1998 cit. por Silva, 2011) no seu estudo, onde conclui que as escolas onde existe uma cultura colaborativa entre os docentes são mais eficazes na resolução dos seus problemas e na superação das dificuldades dos alunos, diminuindo até as taxas de abandono escolar.

“Os laços de entreatajuda 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. Assim se poderá desenvolver uma cultura de colaboração, encarando a diversidade como um fator de enriquecimento e superando com brio e empenho os desafios que a educação inclusiva coloca à escola e aos seus profissionais.” (Correia, 2013, p.74)

2.4 – Carreira dos professores em Portugal

Em Portugal, durante o **sistema educativo durante o Estado Novo** (1926-1974), Portugal vivenciou-se uma época bastante problemática, onde o fascismo teve a sua eclosão e um rápido desenvolvimento.

A 1ª República (implementada em 1910) é destruída pelo golpe militar de Gomes da Costa, tendo-se feito sentir muitas mudanças, sendo que na Educação essa mudança surge imediatamente no Ensino Primário.

A escolaridade obrigatória, em 1927, reduz-se a quatro anos e institui-se a separação por sexo dos alunos nas escolas primárias. Com o Estado Novo, deixa de ser



valorizada a cultura e o sistema político retira a importância do Ensino Primário, defendendo que quanto mais inculto fosse a população, mais feliz seria.

A Igreja teve um papel muito importante no Estado Novo, formando cidadãos cristãos, obedientes e conformados. Além da redução da escolaridade obrigatória, são reduzidos os currículos, pois segundo a doutrina “(...) saber ler, escrever e contar é suficiente para a maior parte dos Portugueses” (5º do artigo 17º do Decreto-Lei n.º 26.611, de 19 de Maio de 1936).

A escola diminui o seu nível de exigência, afastando os professores que revelassem não ser de confiança a este regime. Assim os professores passam a ser obedientes à burocracia, conformados e transformados em simples funcionários, agradecidos pela oportunidade de ter trabalho para ganhar o seu sustento.

Em 1931 são instituídos os postos de ensino, sendo os programas transmitidos por “(...) regentes escolares, indivíduos que para tal função, lhes era exigido a 4ª classe, numa lógica que para ensinar a ler, escrever e contar, apenas bastava saber ler, escrever e contar.” (Marques, 2007, p. 18)

Para um indivíduo ser considerado regente escolar bastava ser submisso e ter boas maneiras. Na sua maioria, os regentes eram mulheres “Dóceis, baratas e politicamente conservadoras, [que] tinham as qualificações ideais para educar os filhos dos pobres” (Mónica, 1997, p.209).

Houve grandes contestações a esta medida por parte de republicanos e do professorado primário por verem a sua dignidade profissional atingida e desprezada.

No Estado Novo é instituído o livro único, sendo que apenas os livros aprovados pelo governo poderiam estar nas bibliotecas, “(...) caso contrário seriam censurados e não poderiam chegar às mãos da população.” (Marques, 2007, p.18)

A metodologia adotada em todos os graus de ensino era expositiva e os programas eram organizados com muita cautela, assim como a seleção dos textos, canções, problemas de aritmética e geometria. Todos os livros da primeira à quarta classe incluíam muitas páginas “(...) dedicadas à religião católica, algumas à maneira de catecismo, com ilustrações sugestivas e frases adequadas aos interesses da Ditadura (...)” (Carvalho, 1996, p.768)



Desta forma, pouco explícita, era estimulada a obediência, limitava-se a criatividade e a relação existente entre o professor e o aluno era de autoridade. Era assim que se vivia em Portugal, num apertado controlo de valores ideológicos e autoritários, através dos regentes escolares e dos programas selecionados.

A 19 de Maio de 1936, surgiu em Portugal uma organização de cariz Facista, denominada de “Mocidade Portuguesa”, sendo

“(…) obrigatório que todos os Portugueses dos 7 aos 14 anos, estudantes ou não, e todos os que frequentassem os dois primeiros anos do liceu pertencessem a esta organização. (...) O desporto era fundamental devido à disciplina que implicava. Esta Instituição Juvenil encontrava-se dividida por quatro escalões etários: os lusitos (dos 7 aos 10 anos), os infantes (dos 10 aos 14 anos), os vanguardistas (dos 14 aos 17 anos) e os cadetes (dos 17 aos 25 anos).” (Marques, 2007, p.19)

Nas escolas, como refere Marques (2007), passa a existir obrigatoriamente na parede os retratos de António Salazar e do Chefe de Estado, Óscar Carmona, o então Presidente da República, ficando um de cada lado do crucifixo existente na sala de aula.

Era uma época de censura, proibição a iniciativas culturais e despromoção do professor, para que o povo não tivesse pensamento próprio e não reagisse. O auge da repressão verificou-se ao nível da formação dos professores, entre 1935 e 1942, com o encerramento da escola do Magistério Primário.

O ensino educativo, após a segunda Guerra Mundial, reflete o desenvolvimento industrial do país, ficando entre o conservadorismo e a industrialização. Assim, em 1956, a escolaridade mínima dos rapazes é de quatro anos e a das raparigas de três; passando a escolaridade obrigatória em 1960, a ser de quatro anos para ambos os sexos.

Em 1964, devido a pressões dos países membros da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (O.C.D.E.), dão-se muitas mudanças na educação e o Governo é obrigado a determinar a escolaridade obrigatória em seis anos. “O ensino primário passa a compreender dois ciclos: um elementar, correspondente às primeiras quatro classes e um complementar com mais duas classes”. (Carvalho, 1996, p.802)

Salazar, por volta de 1968, vítima de um acidente grave afasta-se da governação e Galvão Teles sai da educação; sendo substituído por José Hermano Saraiva, que permaneceu pouco tempo devido a conflitos com a Academia de Coimbra. Estes factos



abalaram o Governo, tendo Marcelo Caetano, Chefe de estado na época, convidado o professor José Veiga Simão para a pasta da educação.

Em 1970, inicia-se a chamada **Reforma de Veiga Simão**, que pretende modernizar o sistema educativo, “(...) constitui um marco de referência na história da educação.” (Lopes, 2001, p.13), tendo ficado conhecido por "primavera marcelista”.

A Reforma Veiga Simão foi tão revolucionária desde o início, que ainda em projeto foi enviada à escola para os professores discutirem-na, sendo de louvar “(...) a atitude do ministro em solicitar a colaboração crítica (...) para projectos do Governo”. (Carvalho, 1996, p. 809)

Esta reforma pretendia fazer grandes alterações no sistema educativo, beneficiando professores e alunos. “O sistema educativo passaria a abranger [todos os graus de ensino:] a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente.”. (Carvalho, 1996, p. 809)

Deste modo, era dado relevo à formação das pessoas, pressupondo a igualdade de oportunidades ao ensino, assegurados por vários estabelecimentos de ensino que discordavam dos “(...) ideais nacionalistas e colidiam de certo modo, com o conceito salazarista de educação, em que deveria ensinar-se a cada um o seu lugar na sociedade e pouco mais.” (Marques, 2007, p. 24)

Pela primeira vez, contemplava-se no currículo

“(...) aspectos relativos à formação da personalidade, nas vertentes física, intelectual, estética, moral, social e patriótica e tinha a particularidade de, pela primeira vez, abranger crianças deficientes, inadaptadas e precoces.” (Marques, 2007, p.24)

Quanto aos professores, elevou-se o seu estatuto socioeconómico, com o pagamento de melhores remunerações, reconhecendo a necessidade da formação contínua dos profissionais, iniciando-se ações de formação contínua para promover o sucesso educativo e, conseqüentemente, da Reforma promovida.

Apesar de muitas vezes questionada a política de Veiga Simão em Assembleia Nacional, só assim se podia progredir e competir com os outros países da Europa, com uma educação de massas e não só de elites. Defendia-se que a educação era a base para o progresso e crescimento do País.

No contexto desta reforma inovadora, dá-se em Portugal a Revolução de 25 de Abril de 1974. O **pós 25 de abril de 1974** distingue-se pela

“(…) conquista de condições de liberdade que permitiram a livre organização de associações sindicais de professores, o que, num contexto de grande participação e intervenção cívica, conduziu a importantes e rápidas melhorias no campo salarial e no estatuto profissional.” (Teodoro, 1994, pp.37-38)

Com o decreto-lei nº290/75 de 14 de junho é instituído o regime/sistema de fases e os docentes conseguem aumentos nos vencimentos, além disso, este decreto pretende elevar a formação dos docentes. Este decreto aboliu também o sistema de diuturnidades dos agentes de ensino, integrando-os em fases para posterior institucionalização duma carreira docente, sendo definidos de acordo com as habilitações docentes quatro escalões de vencimento.

Surge o Decreto-Lei nº330/76 publicado a 7 de maio que abrange todos os trabalhadores da Administração pública, pelo que se voltam a aplicar as diuturnidades aos professores. Entretanto, surge a 24 de julho o decreto-lei nº611/76 “(…) que suspende a atribuição de diuturnidades aos professores abrangido pelo regime de fases, até sua regulamentação, suspendendo a atribuição de novas fases.” (Marques, 2007, p.28), É quando surge a greve pela primeira vez por parte das organizações sindicais.

Em 1977, com o decreto-lei nº81/77, as diuturnidades voltam a ser atribuídas aos docentes. No entanto, o regime de fases continuava suspenso e as organizações sindicais continuavam a pedir o descongelamento das fases.

“O Decreto-Lei 74/78 de 18 de Abril, com as alterações produzidas pela Lei n.º 56/78, de novo, vem introduzir o regime de fases, ao mesmo tempo que passa a estabelecer que a carreira dos professores efectivos se expressa pelo acesso progressivo às fases instituídas pelo Decreto-Lei n.º 290/75.” (Marques, 2007, p.28)

Continuam-se a reivindicar melhores condições de trabalho para uma reestruturação da carreira docente, surgindo o Decreto-lei n.º 513-M1/79 definindo quatro fases na carreira docente e atualizando os vencimentos, dignificando a função docente.

A lei de bases do sistema educativo (L.B.S.E.), lei 46/86, vem mudar de forma acentuada o panorama da educação em Portugal, definindo os princípios gerais da carreira dos profissionais de educação.



Em 1989, é publicado o Decreto-lei nº409/89, estruturando a carreira docente e o seu estatuto remuneratório, surgindo, posteriormente, o decreto-lei nº139-A/90 que aprova o Estatuto da carreira dos educadores de infância e professores do ensino básico e secundário e assegura aos docentes o essencial para o exercício da profissão, introduzindo as condições necessárias para a dignificação e valorização da sua carreira.

Com o Estatuto da Carreira Docente (ECD) aprovado espera-se melhorar a produtividade dos professores, modernizando e inovando o sistema educativo. Contudo, apontava-se para uma revisão do estatuto ao fim de três anos, mas a mesma só se veio a concretizar anos depois, com a aprovação do decreto-lei nº1/98 de 2 de janeiro de 1998.

A carreira dos professores torna-se, assim, mais dinâmica e aberta, com deveres e direitos consagrados, sendo o professor considerado como um profissional do ensino com qualificação profissional certificada, responsável e competente. O ingresso na carreira é reservado aos docentes profissionalizados, sendo os com bacharelato entravam no 1ºescalão e os licenciados no 3ºescalão. Quanto aos profissionais que não eram portadores de qualificação profissional para a docência, ficavam em situação de pré-carreira até a obterem para poderem ingressar na carreira.

Apesar de muita contestação, o Governo apresenta uma proposta de alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) à Assembleia da República, sendo a mesma legalizada na lei nº115/97 de 19 de Setembro, apresentando a sua maior alteração no ponto 1 do 31º artigo, segundo o qual, os professores “(...) adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura”

Em 2006, o Ministério de Educação elaborou uma revisão do **ECD**, tendo este novo estatuto causado grande insatisfação e oposição na classe docente e organizações sindicais devido às suas grandes alterações.

Para enriquecer as escolas com um corpo docente dotado de experiência, autoridade e formação, que assegurasse funções permanentes de responsabilidade e diferenciação, o Governo estruturou a carreira docente em duas categorias: professor titular e professor.

O Governo considera que se trata de uma avaliação diferenciadora, semelhante ao regime aplicado aos restantes funcionários da função pública, onde existem cinco menções qualitativas a atribuir, sendo limitadas as duas classificações superiores. O

Governo tenta, assim, criar “(...) um regime de avaliação que distinga o mérito (...) para a dignificação da profissão docente e para a promoção da autoestima e motivação dos professores (...)” (Marques, 2007, p. 58-59)

Os novos direitos e deveres dos professores são consagrados no ECD destacando-se:

“(...) os direitos à colaboração, à consideração e ao reconhecimento da autoridade dos professores pelos alunos, suas famílias e demais membros da comunidade educativa, e especifica os seus deveres relativamente aos diferentes agentes e parceiros dessa comunidade.” (Marques, 2007, p.59)

O ECD estabelece ainda condições rigorosas de acesso à carreira docente, introduzindo uma prova de avaliação de conhecimentos como requisito para o exercício da profissão docente.

Todas as alterações introduzidas pelo Governo fizeram com que os profissionais da carreira docente, juntamente com as organizações sindicais se sentissem injustiçados e desrespeitados pelo trabalho que desempenhavam. Foram realizadas várias greves de professores, mas mesmo assim o ECD foi aprovado em Janeiro de 2007.

2.5 – Perfil de desempenho docente

O perfil geral e específico do professor do ensino básico encontra-se definido nos decretos-lei nº240/2001 e nº241/2001, onde a filosofia de uma escola para todos se inclui nas funções dos docentes.

Segundo o decreto-lei nº240/2001, o professor exerce as suas funções na escola, garantindo a todas as crianças as aprendizagens que constam nos seus currículos, assim como o desenvolvimento integral de todos. Para tal, o docente deve desenvolver metodologias e estratégias diversificadas de acordo com as características dos alunos com a finalidade de alcançar o sucesso de todos. Deve assegurar ainda as atividades de apoio aos alunos e colaborar na identificação e acompanhamento dos alunos com NEE, através do trabalho de equipa como melhoria das suas práticas e saberes.

Assim, é possível verificar que este decreto incentiva o trabalho de colaboração, sendo mais concreto no decreto-lei nº241/2001, quando refere que o professor do 1ºCiclo do Ensino Básico (CEB):



“Coopera na construção e avaliação do projecto curricular da escola e concebe e gere, em colaboração com outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projecto curricular da sua turma” (decreto-lei nº241/2001, acp.II, ponto 2, alínea a)).

Quanto ao docente de Educação Especial, o seu perfil de formação especializada encontra-se definido no Despacho Conjunto n.º 198/99, onde se enumeram uma lista enorme de competências, onde se verifica a existência de alusões ao trabalho colaborativo entre docentes dentro e fora da sala de aula.

Gil (2009, p. 180) sintetiza as competências do docente de educação especial em várias funções: i) colaborar na avaliação dos alunos; ii) elaborar com o docente de turma, encarregados de educação e outros técnicos, o PEI dos alunos com NEE; iii) avaliar o contexto educativo (barreiras e facilitadores na aprendizagem); iv) adequar estratégias educativas; v) promover a participação de todos no processo educativo; vi) apoiar diretamente o aluno se necessitar de técnicas especiais; vii) colaborar na procura de respostas educativas e/ou profissionais para o sucesso e progresso do aluno.

Posteriormente, com o Decreto-lei nº3/2008 foram criados três grupos de professores de educação especial:

i) Educação Especial 1 - apoio a crianças e jovens com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância;

ii) Educação Especial 2 – apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala;

iii) Educação Especial 3 – apoio a crianças/jovens com cegueira ou baixa visão.

Quanto às funções do docente titular de turma para com a educação especial, segundo Gil (2009, p. 179), são: i) elaboração do projeto curricular da turma; ii) identificação de ritmos diferentes de aprendizagem e NEE dos alunos, fomentando a articulação com os serviços especializados de apoio educativo; iii) assegurar a adequação do currículo às características dos alunos; iv) adotar estratégias de diferenciação pedagógica; v) elaborar o PEI dos alunos com NEE com o departamento de Educação Especial, os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e outros intervenientes.

CAPITULO III –SATISFAÇÃO

3.1 – Satisfação / Insatisfação docente

Sendo o trabalho um elemento central na vida humana pode-se considerar um meio de satisfação e realização pessoal, pois “(...) uma pessoa sente-se valorizada pessoalmente quando assume o seu trabalho como fonte de satisfação e de motivação.” (Marques, 2007, p.91)

Desta forma, a satisfação profissional tem um papel importante na forma como o ser humano desenvolve o seu trabalho, pelo que importa começar por clarificar o conceito de satisfação. O Dicionário Enciclopédico de Língua Portuguesa (1992) define satisfação como “um estado de boa disposição (eutimia) manifestado por se sentir bem com o que se faz e sentir-se reconhecido pelo seu trabalho.”

Quanto à satisfação profissional, o conceito é complexo e subjetivo, pois uma mesma situação pode ser motivo de satisfação para um indivíduo, enquanto outro pode sentir insatisfação. A satisfação ou insatisfação resulta da maneira de estar na profissão e de como absorvem as experiências ao longo do tempo em certo contexto. A forma como o profissional se sente está diretamente relacionado com a sua “(...) qualidade do desempenho profissional, com a qualidade de vida, com a saúde física e mental e com a auto-estima do indivíduo” (Munana, 2010, p. 12)

Segundo Alcobia (2002), existem muitas definições de vários teóricos acerca do conceito de satisfação profissional definindo-o como “(...) um estado emocional, sentimentos ou respostas afectivas em relação ao trabalho” (Alcobia (2002, p.290), incluindo três elementos: cognitivo, afetivo e comportamental.

O autor Locke (1976, cit. in Alcobia, 2002, p.291), destaca nove dimensões na satisfação profissional: i) satisfação com o trabalho; ii) satisfação com o salário; iii) satisfação com as promoções; iv) satisfação com o reconhecimento; v) satisfação com os benefícios; vi) satisfação com a chefia; vii) satisfação com os colegas de trabalho; viii) satisfação com as condições do trabalho; ix) satisfação com a organização e com a direcção.

Partindo destas nove dimensões, consegue-se entender a dificuldade em quantificar a satisfação profissional, pois a mesma depende de muitas variáveis. Assim,

“(…) há como que uma relativização do índice de satisfação global.” (Marques, 2007, p.94)

Hodaway (1978) chegou à conclusão que os fatores que contribuem para a satisfação docente são: trabalhar com os alunos, as relações com os colegas docentes, sentir-se realizado, as férias, a liberdade no currículo e programa, a responsabilidade e o reconhecimento do trabalho. Conclui também que os fatores que provocam insatisfação docente eram: atitude negativa dos pais e da sociedade, política e administração do ensino, espaços físicos do trabalho, atitude dos alunos, salário, excesso de trabalho e o estatuto docente. Em termos gerais pode-se agrupar os fatores para a satisfação profissional em quatro tipos:

“(…) características pessoais do docente, competências e capacidade, critérios ou valores usados pelo docente para apreciar o sucesso profissional e finalmente, realização profissional” (Silva et al., 2009, p.1287)

A satisfação profissional, segundo Silva (2012), tem efeitos diretos na motivação dos docentes, que influencia sempre de alguma forma o sucesso académico dos alunos e compromete a disposição dos docentes para o seu trabalho, tanto em equipa como individualmente. A satisfação profissional contribui para um clima escolar agradável fundamental para facilitar a planificação e as práticas colaborativas entre os docentes com vista ao sucesso educativo.

Seco (2002) salienta mesmo o valor da satisfação profissional como a base

“(…) para a concretização de qualquer reforma educativa, para a qualidade do processo ensino-aprendizagem, para o envolvimento numa educação permanente, para a realização profissional e para a vida em geral do próprio professor” (Seco, 2002, p.147).

As transformações sociais, políticas, económicas e culturais da sociedade atual têm impacto direto nas escolas, sendo aumentado o número de funções dos docentes e sente-se a exigência de abrir a escola à comunidade e à modernidade. Como Fontauro (cit in Nóvoa, 1992) afirma, o professor tem como função:

“(…) dar vida à escola para que esta se transforme num centro cultural aberto; formar os alunos de modo que estes sejam capazes de utilizar o que sabem para produzirem e transformarem o meio; participar no seio da comunidade na vida colectiva; quebrando rotinas e ultrapassando eventuais constrangimentos.” (Fontauro cit. in Nóvoa, 1992 p.174)

Quando o sentimento de satisfação não é atingido, surgem algumas manifestações no sentido oposto, ou seja, manifestações de insatisfação docente (Alves, 1994). Destaca-se algumas dessas manifestações: a fadiga-exaustão ou desgaste docente, o mal-estar, o stresse, o absentismo, o desejo de abandono e o abandono.

Muitas destas manifestações surgem diretamente ligada às mudanças (“aceleradas”) do clima de trabalho na escola que atualmente se vive. Estas manifestações acabam por ser “(...) os efeitos negativos permanentes que afectam a personalidade do professor em resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (Alves, 1994, p.21)

Frequentemente, os docentes vêm-se confrontados com orientações educativas e políticas de difícil execução perante as condições que têm, colocando-os numa posição de pressão, originando stresse e muitas outras manifestações de insatisfação. É “(...) um manifesto irrealismo na pressão que sobre os professores se exerce e não um menor desfasamento entre o muito que se pede aos docentes e o pouco que se lhes dá” (Estrela, 2001, p.22).

No entanto, segundo Jesus (1997), “a existência de potenciais factores de mal-estar tanto pode constituir um problema como um desafio para o professor [dependendo da forma de encarar e] conseguir lidar adequadamente com eles” (Jesus, 1997, p.43).

Infelizmente, nem todos conseguem lidar com as contrariedades da profissão docente, acabando mesmo alguns por realizar apenas o seu trabalho sem motivação, acomodando-se, sendo que muitos acabam mesmo por abandonar a profissão docente.

3.2 – Fatores de (In) Satisfação docente

Segundo Alves (1994), o que determina a satisfação/insatisfação está relacionado com fatores: económico, institucional, pedagógico, relacional e social.

Varias investigações, segundo Alves (1994), concluem que os professores sentem-se descontentes devido a **fatores económicos**. Os docentes iniciam a sua carreira docente com vontade de renunciar a salários altos pelas recompensas intrínsecas ao seu trabalho, mas como afirma Jacobson (1988), perante a frustração, os salários tornam-se numa fonte importante na insatisfação profissional.

Os docentes sentem pressão ao **nível institucional**, relacionado com as políticas educativas, como com as condições materiais e institucionais na sua realização profissional. (Estela, 1986)

No ensino, tal como o mundo empresarial existe uma crescente perda de esperança nas pessoas e instituições, gerando profissionais cada vez mais frustrados, desiludidos e amargurados. (Almeida, 1986)

Quanto aos **fatores pedagógicos** podem-se considerar duas perspectivas relacionadas com a satisfação e insatisfação docente. O professor é defrontado constantemente com os resultados alcançados pelos alunos, sendo estes êxitos e fracassos geradores de satisfação e insatisfação nos profissionais. Por outro lado, o professor é coagido a desenvolver as suas tarefas/competências dentro de condições de trabalho, organizacionais e materiais que, por vezes, não são os mais adequados.

Os **fatores relacionais** correspondem às relações professor-aluno e professor-colegas docentes. A relação dos docentes com os alunos é um dos aspetos que mais influência a satisfação na profissão docente, mas por outro lado pode ser uma das maiores fontes de insatisfação profissional.

Quanto à relação professor-colegas, muitos docentes ainda trabalham de forma individual, não havendo trocas de experiências. Por vezes, não são só as relações pedagógicas que falham, mas também as humanas, escasseando a amizade e o espírito de grupo entre os docentes que contribui para a satisfação ou insatisfação docente.

Por fim, nos **fatores sociais**, existem duas razões que levam à insatisfação docente: o baixo estatuto social da profissão na sociedade e a imagem ou representação social rebaixante ou preconceituosa. A opinião social é poderosa e afeta bastante a classe docente, refletindo-se na satisfação/insatisfação conforme é aceite pela sociedade.

3.3 – (In) Satisfação na carreira docente

O modo de encarar a vida vai-se alterando no decorrer do tempo e com as vivências diárias experienciadas, influenciando a nossa identidade e o nosso percurso pessoal e profissional, através de um processo reflexivo e vivencial. Deste modo, o

desenvolvimento profissional de uma carreira é “(...) um processo e não uma série de acontecimentos” (Huberman, 1995, p.35).

Assim, é possível destacar momentos, fases ou etapas do percurso profissional dos professores – *o ciclo da carreira*. De acordo com Huberman (1995), pode-se generalizar o ciclo profissional dos professores, sem afirmar que essas fases acontecem do mesmo modo ou com a mesma sequencialidade. Segundo este mesmo autor destacam-se sete fases: a) entrada na carreira; b) estabilizadora; c) diversificação; d) repensar o sentido da vida; e) serenidade e distanciamento afetivo; f) conservadorismo e lamentações; g) desinvestimento.

a) Fase da entrada na carreira

Trata-se da fase inicial da carreira e caracteriza-se por dois aspectos: o da sobrevivência e o da descoberta.

É uma questão de sobrevivência, pois o profissional sai do ensino superior e tem um confronto entre os conhecimentos do curso e as vivências do estágio com a realidade profissional existente nas escolas, a relação pedagógica com os vários intervenientes da comunidade educativa, a utilização do material pedagógico adequado, etc. Trata-se, portanto, de um choque com a realidade, onde diariamente existe um confronto entre os seus próprios ideais e a prática escolar.

A descoberta do professor verifica-se no entusiasmo inicial do profissional colocar em práticas os seus conhecimentos, inserir-se num grupo de trabalho, ser aceite, ter responsabilidades, saber gerir tempos, espaços, materiais, programas, etc.

Frequentemente, “a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” (Huberman, 1995, p.39).

A forma como os professores são colocados no sistema influencia bastante os profissionais, pois no início da carreira movimentam-se por várias escolas, por várias regiões, com contextos socio culturais diversificados, podendo-se considerar uma verdadeira aventura, frequentemente, longe da segurança familiar. Estes aspectos do início da carreira, frequentemente, perduram por bastantes anos, fazendo com que haja por vezes um desinvestimento face à carreira e um sentimento de solidão.

As preocupações do docente no início de carreira são sintetizadas pela autora Maria Teresa Estrela:

“A entrada de um adulto jovem na carreira docente, numa sociedade em mudança, é difícil, conflituosa e, por vezes, frustrante, podendo provocar uma crise de identidade e pôr em causa as crenças e valores aceites pela sociedade. Quando alguém inicia a profissão docente, teme a falta de adequação dos seus modos de pensar e agir com o dos seus pares, não sabe a quem pedir ajuda, nem como pautar os seus procedimentos. É como se, da noite para o dia, deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual percebe não estar preparado.” (Estrela, 1992, p. 53)

b) Fase da estabilização

Trata-se de uma fase onde tanto o próprio professor, como os outros docentes reconhecem o profissional como professor, pois tem formação e habilitações adequadas. Quando o professor se sente incluído num grupo de profissionais, consegue sentir uma maior liberdade e responsabilidade, que se reflete numa maior confiança em agir.

Segundo Marques (2007), os professores entusiasmados com a forma de ensinar, a sua postura em sala de aula, com os alunos e intervenientes educativos, preocupam-se menos consigo próprios, podendo-se considerar esta uma fase ascendente na carreira.

O sentimento da confiança desenvolve-se gradualmente, os insucessos dos alunos são relativizados porque existe já a compreensão que os mesmos não dependem só do professor, a gestão da turma é mais tranquila,

“(…) a autoridade torna-se menos natural; as pessoas situam melhor os limites do que é de tolerar e fazem respeitar melhor esses limites, com mais segurança e espontaneidade. Resumindo: no seu conjunto, a fase de estabilização, acompanhando a par e passo a consolidação pedagógica, é percebida em termos positivos, se não mesmo em termos de pleno agrado, por aqueles que a vivem (cf. Moskowitz e Hayman, 1974 cit por Cavaco, 1995).

c) Fase da diversificação

Nesta fase, ultrapassaram-se as dúvidas e incertezas e o profissional sente um bem-estar na relação pedagógica. De acordo com Marques (2007), os professores sentem-se à vontade para experimentar e diversificar métodos, material pedagógico / didático, disposição dos lugares na sala de aula, formas de avaliar, ordem temporal e sequencial dos programas.

Existe a necessidade do professor abraçar novos projetos e objetivos, fugindo à rotina criada. Nesta fase, os professores seriam “ os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem em várias escolas” (Cavaco, 1995, p.42).

Segundo Erikson (1976, cit. in Marques, 2007), este

“(...) será o período da «generatividade *versus* estagnação», conceptualizando que a generatividade “é fundamentalmente a preocupação relativa a afirmar e a guiar a nova geração”, ligando o conceito de generatividade à «produtividade e criatividade” (Marques, 2007, p.85-86)

Nesta fase pode surgir o conflito entre a «generatividade» e a «estagnação», pois conforme Marques (2007) afirma, no caso da produtividade e da criatividade falhar, pode ocorrer uma regressão acompanhada da sensação de estagnação pessoal.

d) Fase de repensar o sentido da vida

Depois da diversificação e experimentação de vários fatores, aproxima-se um momento de reflexão dos docentes, pondo em causa o seu trabalho. De acordo com Marques (2007), esta fase habitualmente surge entre os 35 e os 50 anos ou entre o 15º e o 25º ano de serviço docente.

Perante a monotonia na sala de aula, alguns docentes refletem e questionam-se, enquanto outros profissionais passam pelo desencanto resultante “dos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente, que desencadeia a «crise» ” (Cavaco, 1995, p.43). É aqui que o docente contempla o que faz, o que já fez e o que fez quando começou a exercer o ensino, analisando a sua disposição para arriscar.

Nesta fase de questionamento, segundo Marques (2007), verifica-se:

“(...) que uma grande parte dos professores se manifestam cansados, queixando-se das limitações de certos constrangimentos institucionais e profissionais, por ventura, conducentes à rotinização do ensino em conformidade com as condições, muitas vezes precária, em que exercem o seu trabalho, que se lhe afigura pouco estimulante e monótono.” (Marques, 2007, p.87)

e) Fase da serenidade e distanciamento afetivo

O professor após o questionamento das suas práticas, poderá alcançar a serenidade. “O reverso da serenidade, faz com que os professores sintam uma confiança

exagerada, fiquem até, menos sensíveis às situações e surja uma certa previsibilidade.” (Marques, 2007, p.87)

Neste período:

“(…) o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam. As pessoas nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objectivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até ao momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros” (Cavaco, 1995, p.44).

Esta fase é como “(…) abrir caminho para a preparação da aposentação (…)” (Cavaco, 1995, p.57), podendo este caminho seguir duas formas distintas: a da serenidade, onde se tentam passar os conhecimentos de toda a carreira, ou o da tensão, da amargura e da preocupação pela futura vida de aposentado.

f) Fase do conservadorismo e lamentações

Nesta fase, Marques (2007), salienta que os docentes (entre os 50-60 anos), são mais prudentes, pragmáticos e resistentes às novidades e progressos, tendo tendência de olhar com saudade para o passado, relutantes em encarar o futuro com mudança. Esta prudência e conservadorismo remete o profissional às lamentações e queixumes de tudo o que o envolve na escola.

g) Fase do desinvestimento

Esta fase é a designada de fase final da carreira, tendo o docente uma postura

“(…) até certo ponto, positiva: as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento do trabalho, para consagrar mais tempo para si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica” (Cavaco, 1995, p.46).

Existe um desprendimento natural, tendo o professor a sensação que chegou o momento de dar o lugar aos mais jovens para investir noutras áreas de satisfação pessoal.



CAPÍTULO IV – COLABORAÇÃO

4.1 – Influências da identidade docente na cultura escolar

Segundo Morgado (2005, citado por Correia, 2013) é possível destacar cinco características marcantes da profissão docente, que influenciam diretamente a cultura educativa nas escolas, a saber: o peso da tradição; o isolamento profissional; a colegialidade aparente; a intensificação e aumento de responsabilidades profissionais; e a ansiedade, desmoralização e conformismo.

Relativamente ao **peso da tradição** é importante refletir que as tradições, as rotinas pedagógicas, a organização curricular das disciplinas, o isolamento dos professores, entre muitos outros fatores, fazem parte da cultura da escola, sedimentada com o tempo, que apesar da estabilidade garantir a coerência das práticas escolas, pode ser considerado um grande obstáculo.

“O peso da tradição também pode gerar imobilidade, protecionismo e o medo da mudança. A cultura docente é fundamentalmente conservadora e só pode ser mudada se os professores mudarem.” (Correia, 2013, p.14)

Assim, as reformas educativas na área da educação “(...) devem ser negociadas e aceites pelos professores, tentando dessa forma conquistar o seu empenho e participação» (Morgado, 2005, p. 82).

O **isolamento profissional** também designado de individualismo dos professores acaba por ser, segundo Correia (2013), um obstáculo ao acesso e à partilha de novas ideias.

Estudos (Hargreaves, 1998; Fullan & Hargreaves, 2001) confirmam que o excesso de individualismo revela-se negativo para o desenvolvimento profissional dos docentes, assim como para a melhoria e mudança das práticas educativas na escola.

No entanto Fullan (2002, citado por Correia (2013) e Morgado, 2005), considera que deve ter igual peso o individualismo e o trabalho de equipa, pois tanto a reflexão individual como a colaboração são necessárias para a elaboração de um projeto educativo comum e para o colocar em prática, sendo que para Correia (2013, p.15) a



“colaboração e a colegialidade são apontadas como formas de trabalho positivas, favorecendo a autonomia e o desenvolvimento profissional dos docentes, através do debate, confronto de ideias, partilha de experiências e tomada coletiva de decisões.” (Correia, 2013, p.15)

Contudo, os autores Correia (2013), Morgado (2005) e Hargreaves (1998) referem que a colaboração que existe na escola é principalmente uma “**colegialidade artificial**”, resultante de uma imposição administrativa, invés de uma colaboração espontânea dos professores, servindo para controlar artificialmente o risco e a mudança.

Com as mudanças da sociedade e as exigências da vida moderna, o professor tem cada vez mais responsabilidades e o seu papel está cada vez mais complexo, pois a sua função já não se limita a lecionar numa sala de aula, sendo obrigado à mudança dos seus ritmos e formas de trabalhar.

De acordo com Correia (2013), a **intensificação do trabalho docente, o aumento das tarefas burocráticas e a sobrecarga horária**, levam a um maior individualismo e isolamento.

Para Hargreaves (1998, cit. in Correia, 2013), o trabalho em equipa é o remédio para o mal estar docente, se na escola houver:

“(...) comunidades de colegas que trabalhem em colaboração, estabelecendo os seus próprios níveis e limites de exigência profissional e permanecendo ao mesmo tempo empenhados num aperfeiçoamento contínuo” Hargreaves (1998, p.177)

Atualmente, a cultura docente sofre um grande dilema: por um lado, a pressão e exigência que a sociedade lhe impõe; por outro lado, a inércia do sistema educativo burocrático. Não se pode estranhar, por isso, a existência nos docentes de sentimentos como **ansiedade, desmoralização e conformismo**.

As escolas vivem um período de incerteza (e até de desarrumação) perante o aumento das solicitações da sociedade, provocando insegurança e angustia aos docentes perante o papel a desempenhar, criando em muitos deles o conformismo e obediência acrítica à administração escolar, sendo que

“esta atitude de passividade é contrária ao espírito de mudança educativa, a qual requer um profissional capaz de se empenhar no desenvolvimento das suas capacidades individuais e colectivas e fazer dos alunos a principal razão de ser da sua profissão e da escola” (Correia, 2013, p.17)

O docente pode encerrar a sua profissão com posturas muito diferentes, pelo que salientam-se três concepções distintas deste profissional entender ou encarar o ensino, sendo designado de: professor técnico, professor reflexivo e professor crítico.

O **professor técnico** tem por base o modelo da racionalidade técnica que, segundo Correia (2013) e Morgado (2005):

“representa a visão tradicional do ensino, burocrático e técnico, e virado para a obtenção de resultados. O seu objetivo principal é transmitir conhecimentos que permitam aos alunos integrar-se na vida ativa. O profissional técnico executa e aplica as decisões tomadas por outros especialistas, em detrimento do planeamento e conceção próprios. Este tipo de ensino não é uma prática criativa mas sim reprodutiva, além de reduzir a ação educativa à sua componente científica, desvalorizando os aspetos moral e afetivo.” (Correia, 2013, p.18)

Deste modo, o professor técnico não está preparado para situações inesperadas e/ou conflitos na sala de aula, nem para enfrentar os desafios constantes que a sociedade moderna impõe atualmente às escolas. Estas limitações de resposta conduziram ao surgimento de novos modelos de profissionalidade docente.

O **professor reflexivo** tem um cariz humanista e prático, adaptando-se às situações diárias na sala de aula, “(...) é um profissional autónomo, capaz de tomar decisões e refletir sobre as suas próprias práticas.” (Correia, 2013, p.18)

O professor reflexivo deve ter responsabilidade, empenhamento, abertura de espírito e uma postura crítica para desenvolver práticas reflexivas no ensino, tornando-se assim o investigador da sua própria prática, pois

“através da investigação feita pelos professores, através de um diálogo reflexivo interno e externo, o ensino pode converter-se em algo mais profundo, em vez de ser uma profissão solitária realizada por pessoas que se conduzem por rotinas automáticas» (Erickson, 2002, Morgado, 2005 e Correia, 2013, p.19).

O **professor crítico** assenta no modelo crítico, segundo o qual é necessário compreender o contexto social em que a aprendizagem ocorre para uma verdadeira reflexão no contexto da sala de aula. Este tipo de docente

“(...) deve ser capaz de identificar e refletir sobre os limites impostos pelas práticas institucionais, de modo a desenvolver uma consciência crítica e interveniente face à cultura escolar” (Grundy, 1998 cit. por Morgado, 2005 e Correia, 2013, p.19).

Os professores críticos educam os alunos para se tornarem cidadãos ativos e críticos, havendo sempre a ligação do ensino com a realidade social envolvente. Estes docentes questionam seriamente os seus ensinamentos, a forma como o fazem e os objetivos a que se propõem.

4.2 – Tipos de culturas docentes

Correia (2013, p.20) cita Hargreaves (1998) ao considerar que existem quatro formas gerais de culturas docentes, «cada uma das quais com implicações diferentes para o seu trabalho e para a mudança educativa», classificando-as como: individualismo; colegialidade artificial; balcanização; e colaboração. Destes tipos de culturas, os três primeiros podem ser considerados obstáculos à colaboração docente.

A cultura do **individualismo** é uma cultura predominante no ensino, onde o profissional trabalha sozinho em sala de aula fechada e observa pouco o que os colegas fazem. Se por um lado, o individualismo é uma característica pessoal do professor que por natureza não gosta de ser observado, nem avaliado com receio da crítica, devido à sua falta de confiança no trabalho, por outro lado, o individualismo é potencializado pelo ambiente de trabalho, ou seja, pelas estruturas físicas das escolas e a separação das salas de aula, que conduzem ao isolamento.

No entanto, o individualismo também tem aspetos positivos, pois acontece das contingências sociais e culturais, sendo que segundo Hargreaves (1998), as práticas do individualismo surgem de três maneiras diferentes: constrangido, estratégico e eletivo.

É importante salientar que, como afirma Correia (2013, p.22),

“(...) o trabalho individual é sempre indispensável, pois a colaboração baseia-se na individualidade e nas características pessoais de cada docente. Há, pois, que ter algum cuidado para não impedir a criatividade, a liberdade e o espírito empreendedor do professor, que podem e devem conviver com as formas colegiais de trabalho.”

Torna-se necessário o docente estabelecer

“(...) um equilíbrio entre as práticas que se relacionam com o desenvolvimento da individualidade de cada professor e o desenvolvimento do trabalho cooperativo, que possibilitará o

confronto crítico entre colegas e a valorização e reconhecimento das práticas individuais que merecerem a aprovação colectiva” (Valadão, 2010, p. 27).

Hargreaves (1998, cit. Correia, 2013) designa por **colegialidade artificial** ou forçada quando as práticas colegiais e a colaboração surgem por imposição e com urgência de alcançar objetivos a curto prazo.

Maia (2002 cit. por Valadão, 2010) considera que os órgãos da tutela devem criar condições para que as práticas colaborativas possam surgir naturalmente. Caso contrário, o trabalho em conjunto é encarado como uma obrigação imposta, que pretende produzir resultados concretos e predeterminados. É isto que se passa no sistema educativo português, pois o objetivo do trabalho colegial imposto

“(…) é cumprir obrigações burocráticas, encontrar formas de concretizar exigências administrativas ou perseguir formas de alcançar resultados rápidos na recuperação de alunos com dificuldades de aprendizagem» (Valadão, 2010, p. 29).

A colegialidade imposta é também inevitável, porque

“(…) existem necessidades nas escolas que devem ser cumpridas pelo conjunto do corpo docente. (...) No sistema educativo em Portugal, existe gestão colaborativa, por exemplo, ao nível dos Conselhos de Turma, que intervêm no plano de gestão curricular e em questões pedagógico-didáticas.” (Correia, 2013, p.23)

Hargreaves (1998, pp. 219-220) refere que a colegialidade artificial apresenta como características: i) imposição administrativa; ii) compulsiva (obrigação); iii) orientada para implementação do currículo; iv) fixa no tempo e espaço definido pela gestão; v) previsível (embora não garanta os resultados finais).

O termo **balcanização**, segundo a autora Correia (2013):

“(…) tem origem na história dos Balcãs, uma região do sudeste europeu. Corresponde, de certa forma, ao aforismo «dividir para reinar», já que a balcanização designa uma pluralidade de pequenas entidades, separadas e que competem entre si.” (Correia, 2013, p.24)

A balcanização refere-se ao trabalho docente segundo uma lógica disciplinar dividida em “(...) subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar, tais como os departamentos disciplinares” (Hargreaves, 1998, p. 240).

Estas fronteiras departamentais limitam a visão transdisciplinar do currículo, assim como a colaboração entre docentes de diferentes departamentos. Verifica-se uma divisão dos professores em grupos, o que dificulta a obtenção de objetivos comuns, criando conflitos e competição por poder e estatuto.

Segundo Hargreaves, (1998, cit. in Correia, 2013, p.25) existem quatro características principais das culturas balcanizadas: i) permeabilidade baixa (cada docente pertence a um só grupo); ii) permanência elevada (mantêm-se iguais e durante muito tempo); iii) identificação pessoal (enfraquece a empatia e a colaboração com outros grupos de docentes); iv) compleição política (defendem os interesses do seu subgrupo)

As culturas de **colaboração** nas relações de trabalho entre docentes, para Hargreaves (1998, p. 216-217), caracterizam-se por ser: i) espontâneas (parte da vontade dos docentes); ii) voluntárias (ganham enquanto experiência agradável e produtiva); iii) orientadas em grupo; iv) difundidas no tempo e no espaço (sem calendarização rígida); v) imprevisíveis (os resultados de difícil previsão e sem controle rígido).

Segundo Garcia (1999), uma cultura de colaboração implica a existência de metas partilhadas, envolvimento dos professores na tomada de decisões, possibilidade de um trabalho conjunto e oportunidades de aprendizagens que favorecem o desenvolvimento profissional dos professores.

No entanto, as culturas de colaboração também têm algumas limitações: podem adotar um carácter restrito e os professores acomodarem-se, ficando centrados em atividades seguras, ou seja, na partilha de recursos, materiais, ideias e planificação conjunta rotineira.

Lima (2002, p. 58) apresenta seis possibilidades de interação docente no âmbito da cultura colaborativa: i) conversas sobre o comportamento dos alunos; ii) conversas sobre as práticas docentes; iii) trocas de materiais de ensino; iv) desenvolvimento conjunto de materiais para os alunos; v) planificação conjunta de aulas; vi) ensino conjunto ou troca de turmas.

Como forma de sintetizar os tipos de cultura docente, apresenta-se o seguinte quadro adaptado de Bolivar (1993):

Caracterização	Formas de cultura docente			
	Individualismo	Balkanização	Colegialidade artificial	Colaboração
Relações	Vida privada, isolamento físico e psicológico dos professores. Cada um por si. Interações entre pares esporádicas, fragmentadas e superficiais	Escola “dividida” em departamentos curriculares. Jogos de poder. Baixa permeabilidade e interação entre os subgrupos de trabalho.	Relações determinadas por procedimentos burocráticos, impostos administrativamente. Relações não espontâneas.	Sentido de comunidade. Comunidade construída internamente, com base no apoio e interagida. Desenvolvimento profissional partilhado.
Dinâmicas de trabalho	Prevalência do trabalho individual. Raros espaços e tempos escolares para trabalhar coletivamente	Os subgrupos de professores permanecem relativamente estáveis. Cada subgrupo tem a sua forma de trabalhar e compreender a aprendizagem.	Predomínio de reuniões formais que decorrem em espaços e tempos predeterminados, com a finalidade de alcançar metas, igualmente, predefinidas.	O processo de ensinar é encarado como uma tarefa coletiva. Colaboração docente espontânea e voluntária. Os tempos e os espaços não estão predeterminados.
Identificação pessoal	Preocupação centrada na aula e no cumprimento das tarefas atribuídas. Falta de apoio interpessoal. Isolamento profissional.	Identificação e vínculo aos elementos do seu subgrupo. Formas próprias de pensar e ensinar iguais às do seu subgrupo. Subculturas formadas com base em critérios disciplinares.	O trabalho em conjunto é imposto e, necessariamente, artificial. Predomínio de formas de trabalhar essencialmente individualistas.	Visão partilhada da escola como um todo, onde se partilham valores, processos e objetivos. A colaboração docente é incentivada.
Organização	Distribuição burocrática e hierárquica de tarefas e funções. Organização temporal e espacial por compartimentos e professores.	Organização da escola por departamentos curriculares, cujos critérios de disciplinaridade são a base da sua constituição.	Trabalho realizado em equipas definidas e impostas superiormente. Reuniões de trabalho forçadas e realizadas em espaços e tempos predefinidos.	Criação de estruturas e contextos que favorecem o trabalho coletivo. Escola como unidade e agente de mudança.

Quadro 1 – Caracterização das Culturas docentes (Fonte: Bolivar, 1993)

4.3 – Cultura colaborativa docente

Muitos autores empregam o termo cooperar ou colaborar com o mesmo significado, daí a importância de clarificar o seu conceito para não se considerarem sinónimos, como acontece frequentemente na linguagem corrente.

Ambos os verbos “colaborar” e “cooperar” têm o prefixo “co” que designa uma acção conjunta, mas têm distinção no seu significado etimológico.

“Colaborar” vem do latim *laborare*, que significa trabalhar em conjunto, enquanto “cooperar” vem do latim *operare* que significa atuar conjuntamente com outros com o mesmo fim (Boavida & Ponte, 2002)

Assim, a colaboração tem uma amplitude maior em relação à cooperação, como afirma Lima (2002, p.46) “a colaboração representa mais do que uma mera cooperação entre professores”.

Enquanto no “operar” trata-se de uma operação simples, definida com um plano prévio, no “laborar” trata-se do desenvolvimento de uma atividade para determinados fins, implicando o pensamento, a preparação, o “(...) reflectir, formar, empenhar-se (...), a co-laboração requer uma maior dose de partilha e interacção do que a simples realização conjunta de diversas operações (...)” (Boavida & Ponte, 2002, p. 46).

Na colaboração os diversos participantes trabalham em conjunto, numa base de relativa igualdade e numa relação de ajuda mútua, procurando atingir objectivos comuns. Na cooperação, as relações podem ser bastante desiguais e até hierárquicas e os objectivos comuns podem ser difusos e totalmente subordinados aos objectivos individuais apenas de alguns dos participantes.

(Ponte e Serrazina, 2002, p.5)

Assim, na colaboração as decisões e a responsabilidade são de todos, enquanto na cooperação todos combinam o trabalho comum, mas podem ter objetivos separados e autónomos. Quanto ao poder e o papel dos que trabalham em cooperação não são questionados, enquanto no trabalho em colaboração é necessária uma “negociação”, tomada de decisões, comunicação efetiva e aprendizagem mútua.

“O simples facto de diversas pessoas actuarem em conjunto não significa que se esteja, necessariamente, perante uma situação de colaboração. Na nossa perspectiva, a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem.” (Boavida & Ponte, 2002, p. 45).

Figueiredo (2002, cit. in Abelha, 2011) simplificou e esquematizou a distinção entre trabalho cooperativo e trabalho colaborativo, conforme se pode observar na fig. 1.

Os docentes no trabalho colaborativo desenvolvem as tarefas coletivamente, desde a discussão e negociação até à concretização das tarefas. No trabalho cooperativo,

os docentes trabalham todos para alcançar um objetivo comum, distribuindo tarefas e definindo prazos, sem trabalhar em conjunto na mesma fase.

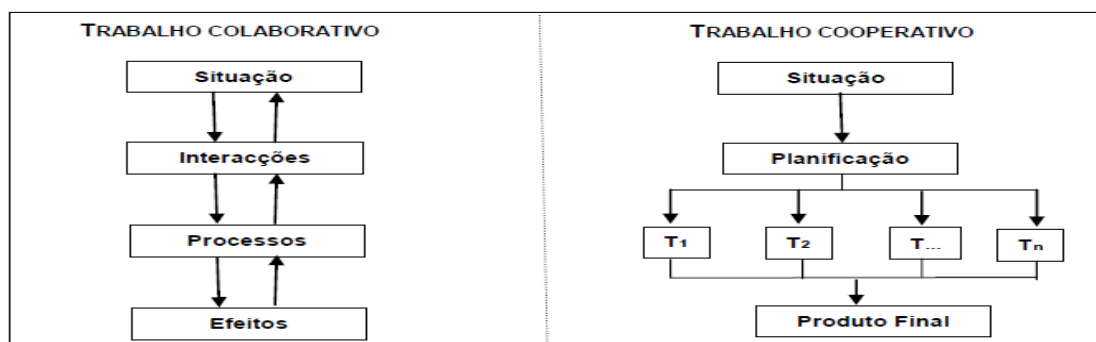


Figura nº1: Esquema comparativo entre trabalho colaborativo cooperativo
(adaptado de Figueiredo, 2002, cit. in Abelha, 2011)

Tal como o autor, deve ser questionado o tipo de trabalho que tem imperado nas escolas. Certamente que terá imperado “(...) um trabalho cooperativo em detrimento de uma real colaboração docente, resultando num trabalho docente segmentado que dificulta aos alunos terem uma perspectiva globalizante e integradora dos diferentes saberes. (Abelha, 2011, p.132)

4.3.1 – Potencialidades da colaboração docente

A colaboração docente surge como a estratégia que poderá responder às mudanças educativas, pelo que Boavida & Ponte (2002) afirma que a colaboração docente constitui uma importante estratégia de trabalho na área do ensino, uma vez que permite: i) reunir um conjunto de professores que empenhados em objetivos comuns acumulam energias fortalecendo, deste modo, a ação educativa; ii) partilhar experiências, competências e perspetivas diversificadas contribuindo, deste modo, para um aumento da capacidade de inovação e mudança como consequência de uma maior número de recursos; iii) potenciar interações, diálogos e reflexões em conjunto que aumentam as possibilidades de aprendizagem mútua e iv) desenvolver melhores condições para enfrentar dúvidas e contrariedades variadas.

Também Abelha (2011) e Hargreaves (1998: 278-279) salientam as vantagens da colaboração docente na reestruturação e desenvolvimento educativo, designadamente: i) *apoio moral*, uma vez que reforça a determinação em agir e ajuda os professores a suportarem os fracassos e frustrações que muitas vezes acompanham os

momentos iniciais de um processo de mudança educativo; ii) *eficiência acrescida*, dado que permite anular a repetição e a redundância de professores e disciplinas, uma vez que as atividades são coordenadas e as responsabilidades partilhadas de forma complementar; iii) *eficácia melhorada*, pois encoraja a diversificação de estratégias de ensino, o feedback entre pares e o correr riscos, resultando na melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos; iv) *sobrecarga de trabalho reduzida*, dado promover a partilha de tarefas e responsabilidades pelos professores; v) *certeza situada*, pois reduz sentimentos de incerteza e potencia o desenvolvimento da confiança profissional colectiva; vi) *poder de afirmação político*, uma vez que reforça a segurança sentida aquando da adopção de inovações que são introduzidas externamente, assim como a força moral para lhes resistir quando tal se justifica; vii) *capacidade de reflexão acrescida*, dado que promove o diálogo e troca de feedback entre pares, conduzindo os professores a reflectirem sobre as suas próprias práticas curriculares no sentido de as melhorar; viii) *oportunidades de aprendizagem*, isto é, a colaboração aumenta as oportunidades dos professores aprenderem uns com os outros ao nível da sala de aula, departamento curricular e escola, constituindo-se numa fonte poderosa de aprendizagem profissional e ix) *aperfeiçoamento contínuo*, ou seja, a colaboração estimula os professores a considerar a mudança como um processo de aperfeiçoamento contínuo que permitirá dar resposta a problemas diagnosticados.

Na perspectiva de Hernández (2007) também vem salientar muitas vantagens da colaboração docente nos processos de ensino e aprendizagem, pois permite: i) distinguir o essencial do acessório, sem que se produzam incoerências, contradições e/ou repetições; ii) tornar a planificação curricular mais produtiva como consequência da diversidade de opiniões e experiências; iii) aumentar a capacidade de reflexão conjunta e facilitar o acesso a novas ideias e iv) proporcionar maiores oportunidades para aprender e fomenta o aperfeiçoamento contínuo.

No entanto, os benefícios da colaboração docente não se verificam apenas nos professores e alunos, as próprias escolas enquanto organizações também são favorecidas, porque:

“1) beneficiam da existência de uma coordenação do trabalho docente nas diferentes salas de aula; 2) ficam mais bem organizadas para lidar com as inovações pedagógicas e organizacionais e 3) ficam mais bem preparadas para atenuar os efeitos negativos da mobilidade do corpo docente, fornecendo

aos novos professores assistência e apoio e socializando-os nos valores e tradições da escola” (Little, 1987 cit in Lima, 2002, p.41).

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 e iii) ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros.

Assim, é possível concluir que uma cultura de colaboração docente favorece o desenvolvimento profissional dos professores face às mudanças educativas, promovem a diversidade, os docentes aprendem uns com os outros sem recear o fracasso, o insucesso ou a incerteza, identificam inquietações comuns e trabalham para resolver os seus problemas em colaboração.

4.3.2 – Dificuldades e problemas na colaboração

“(…) a colaboração é uma estratégia de grande utilidade para enfrentar problemas ou dificuldades, em especial aqueles que não se afigurem fáceis ou viáveis de resolver de modo puramente individual como os que surgem frequentemente no campo profissional.” (Ponte e Serrazina, 2002, p.4)

A colaboração atualmente encontra-se valorizada pelo

“(…) modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (Lima, 2002, p. 7)

A ausência de uma cultura colaborativa nas escolas não é apenas culpa dos docentes, porque

“(…) o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos. (...) O individualismo profissional pode ser visto como uma resposta dos professores às exigências institucionais, na medida em que a prestação de contas se faz mais perante as autoridades escolares do que perante os clientes; caso contrário, é provável que as pressões no sentido da elaboração de projectos colectivos fossem mais fortes” (Nóvoa, 1995, p. 71).



A questão fulcral não é o que falta aos docentes para trabalharem de forma colaborativa, mas antes “(...) o que pode ser feito para que eles o façam, quando o desejarem, de uma maneira que seja profissionalmente mais gratificante (...)” (Lima, 2002, p. 184). É necessário criar soluções dinâmicas que possibilitem, dentro da realidade escolar em Portugal, ultrapassar a visão estática e conformista existente e criar condições recetivas à novidade e à mudança, através de desafios às práticas docentes.

Infelizmente as situações de trabalho colaborativo docente ainda se verificam pouco nas escolas, conforme Abelha (2011), Fullan & Hargreaves, (2001) e Lima (2004) constataram, muitas vezes resumem-se à planificação e preparação de atividades “extra curriculares”, ficando a partilha e construção conjunta de materiais pedagógicos mais na teoria do que na prática

Segundo Thurler (1994, cit in Abelha, 2011) o que restringe o desenvolvimento de maior nível de colaboração docente têm vindo a ser: i) a *sociação profissional que favorece o isolamento* – durante a formação inicial e contínua são propiciadas poucas oportunidades de desenvolvimento de atitudes e capacidades necessárias para que os professores trabalhem colaborativamente; ii) *organização e gestão escolares demasiado centralizadas* – sendo mais valorizados os comportamentos individuais dos professores do que as atividades desenvolvidas coletivamente; iii) *ausência de estruturas facilitadoras da colaboração* – a definição e distribuição dos horários de trabalho dos professores é realizada em função de lógicas e desejos individuais ficando o trabalho em conjunto relegado para o denominado tempo “livre” e sujeito a um certo voluntarismo por parte dos docentes; iv) *trabalho em equipa pedagógica encarado como difícil ou até mesmo inconcebível* – sendo o regime de lecionação em co-docência considerado como uma situação dificilmente realizável; v) a *promoção de uma cultura de colaboração docente raramente constitui uma prioridade das equipas de direção da escola* – sendo as funções de natureza burocráticas e administrativas as privilegiadas e vi) *fragmentação dos horários do ensino* – os horários desencontrados dificultam a colaboração entre os professores.

Roldão (2007) refere que a forma *de organização do trabalho docente* se revela pouco eficaz na promoção da colaboração docente, pois o ensino está segmentado em disciplinas cujos professores são tidos como independentes e raramente comunicam, observam, analisam e discutem as práticas uns dos outros, para as melhorar, com base

num saber coletivamente construído. Outro dos constrangimentos referidos por esta autora é a predominância da *normatividade quer curricular quer organizacional* que conduz mais a uma lógica de cumprimento do que de eficácia e qualidade. Para prevalecer a eficácia e a qualidade seria necessário que os docentes decidissem conjuntamente, ainda que tendo por base o currículo nacional prescrito e comum, a forma e o modo de o trabalharem de acordo com o contexto dos alunos para garantir melhores aprendizagens:

“o que requer a colaboração na planificação das aulas, a realização da docência em conjunta, o estudo inter-grupos das estratégias e sua eficácia, a observação mútua e a inter-supervisão crítica entre professores, a colegialidade nas decisões, a prestação de contas colectiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos” (Roldão, 2007, p.29)

Já Boavida e Ponte (2002) enumera como aspetos de vulnerabilidade da colaboração docente: : i) *a imprevisibilidade*, isto é, não se pode planificar ao pormenor, dado tratar-se de um processo dinâmico e em constante (re)construção; ii) implica *saber gerir a diferença*. É natural que no desenvolvimento de trabalho colaborativo os seus participantes tenham objetivos, prioridades e entendimentos distintos, pelo que num processo colaborativo é necessário que estes aspetos sejam tidos em atenção, não descuidando contudo a finalidade e compromisso do trabalho em si; iii) é necessário *saber gerir os custos e os benefícios*, ou seja, é fundamental que os custos não sejam superiores aos benefícios, uma vez que isso geraria desmotivação nos professores para trabalharem em colaboração; iv) é indispensável *estar atento em relação à auto-satisfação confortável e complacente e ao conformismo* dos participantes, para que a colaboração docente não conduza ao pensamento dominado pelo grupo contribuindo deste modo para a supressão da individualidade e criatividade dos professores envolvidos.

“Os problemas e dificuldades na vida de um grupo são algo natural e inevitável. É impossível impedir que eles surjam. Pode-se lidar com eles de várias maneiras, umas mais adequadas do que outras. A capacidade de identificar os problemas a tempo e de lidar com eles de forma adequada constitui um elemento fundamental no desenvolvimento do trabalho colaborativo.” (Ponte e Serrazina, 2002, p.7)

Assim, apesar de reconhecidas as inúmeras vantagens da colaboração docente, verificam-se muitos fatores que inibem maiores índices do desenvolvimento das práticas colaborativas nas escolas, sendo estes fatores relacionados com questões

organizacionais, técnicas, administrativas, falta de formação específica dos docentes para aplicar o verdadeiro conceito de colaboração docente.

4.3.3 – Modalidades de colaboração

Os docentes, ao trabalharem em conjunto, transformam a sala de aula num espaço colaborativo, sentindo-se o professor do 1º ciclo mais confiante para lidar com as dificuldades e diferenças. Além disso, os docentes têm constatado que as

“(…) melhorias no ensino introduzidas para responder às necessidades educacionais particulares de alguns alunos acabam beneficiando também os demais colegas da sala” (Mendes *et al.*, 2011, p. 90).

Para que os alunos possam estar e aprender juntos no mesmo espaço, é necessário os docentes do 1º ciclo e os docentes especializados trabalhem em colaboração, unindo esforços, competências, experiências e conhecimentos para tomarem em conjunto decisões e responsabilidades tendo em vista os seus objetivos. No entanto, para que tal aconteça é necessário abandonar os hábitos tradicionais do individualismo no ensino, o que nem sempre é simples, pois requer mudanças profundas: nem sempre é fácil os docentes deixarem de pensar como a “minha” turma para passar a ser a “nossa” turma (Mendes *et al.*, 2011)

Segundo Valverde (2006), os docentes que estão mais empenhados no ensino têm maior capacidade e motivação para trabalhar conjuntamente em sala de aula. Dentro deste trabalho conjunto, em equipa, podem ser consideradas duas modalidades de colaboração: a) **ensino cooperativo** (também designado de “*co-ensino*”) e b) **consultoria colaborativa**.

Gil (2009) considera que existe uma grande diferença entre estes dois modelos de colaboração: No “*co-ensino*” existe uma parceria entre os docentes dentro da sala de aula para com toda a turma. Enquanto a “*consultoria colaborativa*” envolve três intervenientes: o professor do regular, o docente de educação especial e o aluno.

Tendo por base esta distinção, não é de estranhar que as funções do professor de educação especial, segundo Correia (2003, p.37), “(…) são cada vez mais de consultoria, cooperação no ensino e menos de apoio directo”, devendo o seu desempenho profissional segundo Correia (2008a, p.60) colaborar com o docente titular

(ensino cooperativo) e efetuar trabalho de consultoria (com docentes, pais e outros técnicos e profissionais)

a) Ensino cooperativo (“co-ensino”)

Bauwens, Hourcade e Friend (1989 cit. in Mendes *et al.*, 2011) foram pioneiros a designar a união entre os docentes (do regular e especializados) como ensino cooperativo. Tendo mais tarde, Cook e Friend (1995 cit. in Mendes *et al.*, 2011) abreviado a designação para “co-ensino” e clarificado as características desta relação ao afirmar que o co-ensino se verifica quando pelo menos dois profissionais dão instruções significativas a um grupo de alunos no mesmo espaço físico.

Em alternativa aos modelos para apoiar os alunos com NEE (sala de apoio, turmas ou escolas especiais, etc), surge o co-ensino como

“(...) uma estratégia educativa em que um educador/professor regular e um docente de educação especial dividem a responsabilidade de planejar, ensinar e avaliar um grupo heterogêneo de alunos.” (Correia, 2013, p.76).

Os alunos com NEE com este tipo de ensino deixam de precisar de sair da sua sala de aula e de junto dos colegas, pois o docente de educação especial vai ao seu encontro e colabora com o docente do regular.

“A característica que distingue o ensino cooperativo das abordagens mais tradicionais é a colaboração direta entre os docentes regular e de educação especial, que trabalham juntos na mesma sala de aula, como parceiros iguais numa equipa educativa eficiente.” (Correia, 2013, p.77)

Ao implementar o ensino cooperativo, os docentes vivem grandes mudanças no trabalho diário, os profissionais unem capacidades, experiência, destrezas e recursos tornando bastante eficaz o trabalho com todos os alunos.

Contudo, este tipo de ensino não se limita aos docentes, envolve também o órgão de gestão da escola e até mesmo a sociedade. Todos devem contribuir para a colaboração docente, que irá exigir muito tempo, apoios, recursos e muita persistência para se concretizar. O tempo para planificar o trabalho conjunto é o primeiro passo para o co-ensino, mas também o primeiro obstáculo nas escolas.

Segundo Walther-Thomas *et al.* (1996 cit. in Correia,2013) podem-se destacar cinco objetivos no ensino cooperativo: i) confiar nas competências do colega; ii) criar

ambientes de aprendizagem com participação ativa de docentes e alunos; iii) criar ambientes de ensino-aprendizagem que valorizem as contribuições de cada um; iv) desenvolver rotinas eficazes para o planejamento; aumentar a produtividade, a criatividade e a colaboração.

Este mesmo autor, avalia a colaboração entre docentes como forma de melhorar o ensino de todos os alunos (com ou sem NEE), devido ao aumento da disponibilidade dos docentes e do apoio individual, assim como menos alunos para cada docente. Todos os alunos ganham com o ensino cooperativo, aprendendo a aceitar e valorizar-se a si próprio e aos outros, tendo consciência das suas capacidades.

Segundo Correia (2013), com a implementação do co-ensino existe entre os docentes um crescimento profissional e motivacional pelo ensino, além da valorização do trabalho de equipa e entreajuda.

b) Consultoria colaborativa

Desde 1990 que existe o modelo de consultoria colaborativa como um processo que, segundo Mendes *et al.* (2011), é composto por seis características centrais, a saber: i) é uma ajuda ou processo de resolução de problemas; ii) ocorre entre alguém que dá e recebe ajuda e que tem a responsabilidade pelo bem-estar de outra pessoa; iii) é uma relação voluntária; iv) quem dá e recebe ajuda partilha a solução do problema; v) a meta é ajudar a resolver um problema de trabalho atual de quem procura a ajuda; vi) quem ajuda beneficia da relação, pois problemas futuros podem ser controlados com mais habilidade e sensibilidade.

A consultoria colaborativa é efetuada na escola pelo docente especializado para o docente de turma, focando-se num problema atual do trabalho do docente. Para potencializar o desenvolvimento educacional dos alunos, o docente de educação especial assiste o docente titular na sala de aula, havendo nesta relação uma igualdade nos papéis de ambos os docentes, tendo o docente de turma liberdade para aceitar ou não as recomendações durante a consultoria (Mendes *et al.*, 2011).

Segundo Gil (2009), é possível distinguir quatro fases na consultoria colaborativa: i) identificação e descrição do problema; ii) desenvolvimento das intervenções; iii) implementação; iv) avaliação.

Correia (2005) salienta que o docente especializado tem um papel de consultoria para com os outros docentes, quanto aos problemas de aprendizagem e socio emocionais que o aluno possa manifestar, identificando as suas capacidades, interesses e necessidades.

O próprio Despacho conjunto n.º 198/99 que define o perfil de formação do docente de educação especial atribui-lhe competências de consultoria no apoio aos

“(...) professores na concepção de projectos educativos e curriculares que propiciem uma gestão flexível dos currículos e a sua adequação às realidades locais, aos interesses e às capacidades dos alunos» (Despacho conjunto n.º 198/99).

De acordo com os autores Mendes *et al.* (2011), a consultoria colaborativa é importante para a mudança das praticas dos docentes para com os alunos com NEE presentes nas suas salas de aula, contribuindo para a concretização dos princípios que constam na Declaração de Salamanca:

«Cada escola deve ser uma comunidade, conjuntamente responsável pelo sucesso ou insucesso de cada aluno. É a equipa pedagógica, mais do que o professor individual, que se encarregará da educação das crianças com necessidades especiais, convidando, também os pais e voluntários a desempenharem um papel activo no trabalho da escola. Os professores exercem, no entanto, acção fundamental como gestores do processo educativo, apoiando os alunos na utilização de todos os recursos disponíveis quer dentro quer fora da sala de aula» (Unesco, 1994, p. 24).

4.3.4 – Colaboração entre o docente do 1º ciclo e o de educação especial

«a colaboração constitui uma estratégia fundamental para lidar com problemas que se afiguram demasiado complexos e pesados para serem enfrentados por um só indivíduo» (Herdeiro, 2010, p. 29).

A escola necessita de acompanhar a atualidade dos tempos, a sociedade, pelo que são essenciais mudanças na sua organização, nas atitudes dos professores e nas respostas a dar à diversidade de necessidades educativas dos alunos que acolhe.

A profissão de professor implicava, tradicionalmente, a responsabilidade por um grupo / turma, a tomada de decisões e o gerir as dificuldades das suas crianças; tornando-se uma tarefa muito solitária. No entanto, com as mudanças e exigências da escola, particularmente com a inclusão dos alunos com NEE nas turmas, a postura e atitude do professor tem tendência em sofrer uma mudança progressiva.

O docente titular de turma do 1º ciclo pode agora contar com o apoio e ajuda dos docentes de educação especial, assim como outros técnico e especialistas (psicólogos, terapeutas, assistentes sociais, etc) que colaboram com os seus serviços com a escola. Em simultâneo, a escola, através dos docentes, estreita as suas relações com as famílias e a comunidade, estimulando a participação e envolvimento de todos.

Através deste envolvimento, o isolamento da profissão docente tende a se esfumar, promovendo-se o trabalho colaborativo ou em equipa de todos os intervenientes.

“Os professores podem e devem trabalhar conjuntamente para conhecerem melhor a população escolar, diagnosticarem pontos fortes, problemas e dificuldades, acordarem nas respostas mais apropriadas, experimentarem-nas e monitorizarem-nas, acompanharem os alunos, apoiando-os e apoiando-se entre si, partilharem novos conhecimentos e novas práticas, etc.” (Santos, 2007, p. 5).

Para que exista colaboração profissional torna-se fundamental a existência de um novo tipo de cultura docente, conjuntamente com um ambiente escolar que respeite e valorize os saberes e a experiência dos professores, encorajando a autonomia partilhada. Desta forma, será possível criar condições benéficas para estimular o sentido de entreajuda para assegurar a todos os alunos o direito de aprender e se desenvolver a nível pessoal, independentemente das suas dificuldades ou limitações.

Criar uma organização colaborativa nas escolas é tarefa árdua e difícil, apesar de fundamental para a mudança da cultura docente. Neste processo de mudança, existe muita resistência a novas práticas baseadas numa metodologia de colaboração e trabalho de grupo, no entanto já se começa a verificar nos agrupamentos que estão a deixar os modelos tradicionais organizativos, indo de encontro à sociedade atual, de informação e conhecimento.

«Hoje em dia, a colaboração é proposta amplamente como sendo a solução organizacional para os problemas da escolaridade contemporânea, bem como uma solução flexível para as mudanças rápidas e uma maior capacidade de resposta e de produtividade por parte das empresas e das outras organizações em geral. A colaboração na tomada de decisões e na solução de problemas é uma pedra angular das organizações pós-modernas» (Hargreaves, 1998, p. 19, cit Correia, 2013, p.10).

A existência de estatutos e funções diferenciados para os docentes do 1º ciclo e os docentes de educação especial limita o trabalho realizado em sala de aula. Somente ao eliminar as barreiras existentes entre estes docentes é que se poderá desenvolver uma

cultura de colaboração na escola para a resolução de problemas e unificação do sistema educativo para proporcionar a real “*escola para todos*”.

Para Porter (1997, cit. in Correia, 2013, p.71):

“As abordagens tradicionais de Educação Especial encorajando os professores a encaminhar as dificuldades para especialistas que diagnosticam prescrevem e, invariavelmente, providenciam ensino alternativo para os alunos, são conducentes a uma interiorização por parte dos professores do Ensino regular de que não é competente e não está qualificado para garantir a educação dos alunos com problemas de aprendizagem acentuados.”

É necessário promover o diálogo entre os docentes de educação especial e os do 1º ciclo para melhorar as práticas educativas, pois como refere Correia (2013, p.72), “(...) o docente regular não precisa de ter todo o conhecimento necessário para o atendimento dos alunos com NEE na sua sala de aula”, mas deve estar disponível “(...) um sistema de apoio que o assista e o torne capaz de resolver problemas de forma cooperativa e colaborativa” (Correia, 2008a, p. 50).

O professor de educação especial deverá deixar de ser olhado como um *expert* com recursos e técnicas especializadas inacessíveis ao professor do 1º ciclo. Deverá existir uma partilha de conhecimentos para eliminar este estereótipo, devendo os professores de educação especial atuar,

“(…) como consultores junto dos outros docentes, desenvolvendo estratégias e atividades em conjunto para apoiar os alunos com NEE e utilizando alternativas de ensino que possam superar os problemas do quotidiano na sala de aula. Na realidade, o docente de educação especial é um profissional qualificado, cujo trabalho decorre não só com os professores e os alunos, mas também a administração escolar e as famílias, estabelecendo ainda a ligação com os serviços da comunidade.

” Porter (1997, cit. in Correia, 2013, p.72)

O docente de educação especial necessita de estar seguro das suas funções e competências, incluindo ao nível da planificação e do currículo, para o sucesso da inclusão dos alunos com NEE acontecer. Todos os intervenientes precisam de compreender e aceitar esta mudança para o sucesso da mesma.

«A filosofia inclusiva exige mudanças radicais no que diz respeito ao papel do educador ou do professor, passando estes a intervir mais directamente com os alunos com NEE, ao papel do professor de educação especial e do psicólogo, que devem trabalhar mais directamente com os educadores e/ou



professores e, também, ao papel de todos os outros agentes educativos e dos pais, que devem assumir participações mais activas nos processos de aprendizagem dos alunos» (Correia, 2008a, p. 50).

No entanto, apesar de teoricamente, o trabalho em colaboração pareça estar a generalizar-se entre os docentes, Roldão (2007) considera que não são muito numerosas as práticas que se podem classificar como autêntico trabalho colaborativo, no que se refere ao trabalho conjunto efetivo entre os docentes.

Silva (2011), aponta diversas dificuldades práticas sobre a articulação entre o professor do ensino regular com o de educação especial, destacando: i) a falta de coordenação dos horários entre os dois grupos de docentes; ii) o número elevado de horas de trabalho burocrático; iii) o número elevado de alunos com NEE que são acompanhados no trabalho conjunto entre ambos os grupos de professores

Já em 1998, Hargreaves (1998) referia:

“A dificuldade em coordenar os horários dos professores não lhes permite ter tempo suficiente para um maior envolvimento em práticas colaborativas, constituindo uma limitação resultante das condições de trabalho propostas pelas escolas.” (Hargreaves, 1998, cit. in Correia, 2013, p.73)

Pereira (2004) vem destacar a elevada carga burocrática dos professores como um grande obstáculo para as práticas colaborativas, pois na maioria das reuniões de trabalho não existe a partilha de experiências nem um diálogo efetivo.

No entanto, a investigação de Silva (2011) revela vários aspetos positivos na articulação entre o docente do 1ºciclo e o de educação especial, nomeadamente a disponibilidade para o trabalho em equipas multidisciplinares, apesar dos receios em relação à mudança e da falta de formação específica para trabalhar com os alunos com NEE em sala de aula.

Silva (2011) salienta também a necessidade das direções escolares redefinirem os horários dos docentes para proporcionar a existência de momentos de trabalho conjunto entre os docentes de educação especial e os do 1ºciclo (principalmente na planificação, definição de estratégias e elaboração de materiais adequados). Tal questão também já havia sido defendida por Hargreaves (1998) quando refere que competia à gestão da escola efetuar alterações em termos organizativos, para facilitar a implementação das práticas colaborativas entre docentes.



Além disso, para existir sucesso educativo, segundo Silva (2011) é indispensável criar nas escolas todas as condições essenciais para uma melhor articulação entre docentes do 1º ciclo e de educação especial, encorajando a planificação, a elaboração de materiais e a avaliação em conjunto.

Ainscow (1997) encoraja os docentes a mudar a sua postura e

“(...) 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. Assim se poderá desenvolver uma cultura de colaboração, encarando a diversidade como um fator de enriquecimento e superando com brio e empenho os desafios que a educação inclusiva coloca à escola e aos seus profissionais.” (Ainscow, 1997 cit. in Correia, 2013, p.74)

CAPITULO V – CULTURA (S)

5.1 – Cultura(s) de escola

O conceito de cultura tem uma grande importância na compreensão da realidade e do funcionamento da escola, pois esta sofre a influência e as exigências da sociedade envolvente.

Carlinda Leite (2002) realça o facto de não ser

“(…) possível pensar a educação sem, simultaneamente, pensar a cultura e as relações existentes entre ambas. A educação enquanto processo dialógico, formativo e transmissivo, supõe necessariamente um contacto, uma transmissão e uma aquisição de conhecimentos e um desenvolvimento de competências, hábitos e valores que constituem aquilo a que se designa por conteúdo da educação”

(Leite, 2002, p.126).

Segundo Pérez Gomez (2004, p.17), a escola é um espaço de encontro de culturas que lhe concede uma identidade própria e autónoma. A mediação reflexiva das diferentes influências e culturas reflete-se de forma permanente às novas gerações.

As diferentes culturas invadem a escola, conferindo valores, crenças, rituais, costumes, estereótipos, etc muito diversificados, sendo impossível as mesmas não invadirem a escola, pois nem profissionais nem alunos conseguem deixar fora do espaço escolar as suas influências e condicionantes.

A forma como são vividas, partilhadas e respeitadas as diferentes culturas na escola pode ser determinante nas aprendizagens dos alunos. Assim, dentro de uma mesma zona geográfica, poderão existir escolas com uma cultura escolar muito distinta em regiões próximas.

Durante muitos anos, a uniformidade foi considerada como sinal de igualdade, a escola de massas considerava democrático que tudo fosse igual para todos. No entanto, os profissionais educativos têm conhecimento que ao tratar de igual maneira alunos diferentes pode levar à existência de mais diferenças e desigualdades. Assim, deteta-se uma das maiores problemáticas da escola atualmente: a dificuldade (e até incapacidade) de responder adequadamente à diversidade de culturas existentes nas escolas.

“A cultura escolar tanto potencia como pode restringir a imaginação e a prática de quem a vive” (Pérez Gomez, 2004, cit in Gabriel, 2007, p.22).

Segundo Ainscow (1995), a organização das escolas reflete a sua competência para desenvolver uma educação para todos. Para este mesmo autor,

“(…) a cultura de escola tem influência sob a forma como os professores vêem o seu trabalho e os seus alunos. A cultura manifesta-se através das normas que indicam às pessoas o que devem fazer e como devem fazer.” (Ainscow,1995, p.21).

As escolas diferem bastante entre si nas suas várias dimensões (estrutural, relacional, meio envolvente, etc) tendo particularidades únicas, que lhes dão uma cultura própria que se revela nas suas práticas educativas, nas suas dinâmicas, nas relações com a comunidade, pais e até na interação dos novos docentes.

De acordo com Pérez Gomez (2004) “será útil entender a escola como um “(…) cruzamento de culturas, que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção dos significados” (Pérez Gomez, 2004 , p.12)

É essencial a colaboração entre todos os intervenientes do sistema educativo para obtenção de um maior sucesso escolar, pois já sensatamente Setenhouse (1997) afirmava com razão que “(…) importa conhecer a cultura, não tanto para nos deixarmos dominar por ela, mas sim para a criticarmos e transformarmos” (Setenhouse, 1997, cit in Gabriel, 2007, p.28)

5.2 – Crenças e percepções dos docentes

Os docentes exercem a sua profissão e tomam decisões em contextos complexos, influenciados pelas suas próprias crenças. A ação dos professores segundo Zabalza (1994 cit. in Valverde, 2006) é construída de forma reflexiva, pois são profissionais racionais, mas também conduzida pelos seus ideais (juízos, crenças, teorias implícitas, etc.). Assim, a ação docente enfrenta esta dualidade que nem sempre facilita a mudança e as reformas duradoras na escola.

Estudos têm demonstrado que

“(…) as decisões estratégicas adoptadas pelos professores na sala de aula baseiam-se menos no corpo de conhecimentos aprendidos e mais nas suas crenças ou preferências pessoais.” (Witt,1986 cit. in Ferreira, 2002, p. 140)

Assim, para modificar as práticas dos docentes, é tão ou mais importante refletir sobre as percepções, opiniões, hábitos e formas de agir já incutidos quanto na formação dos profissionais.

De acordo com Lipsky e Gardner (1997 cit. in Ferreira, 2007), a mudança de atitude dos docentes do ensino regular verifica-se após a participação em práticas com bons resultados, que por sua vez modificam a percepção e as práticas dos profissionais. Através das práticas é possível a mudança de percepções, opiniões e atitudes, que apoiadas em conhecimentos tornarão a escola num espaço de educação para todos.

Os docentes, na sua maioria, segundo Huberman (1990 cit. in Hargreaves, 1998), só conseguem uma interação agradável com os seus colegas se partilharem dos mesmos ou semelhantes valores, crenças e práticas educativas.

Assim, denota-se que as percepções e os comportamentos dos docentes estão interligadas com os seus valores e crenças que condicionam a ação dos profissionais do ensino, fundamentais para a mudança de mentalidade para uma escola inclusiva e consequente mudança de mentalidade da sociedade, exigência e dever de todos.

Segundo Ainscow (1997, cit in Correia, 2013) para mudar a prática dos professores e contribuir para a valorização profissional, os mesmos devem ter oportunidades para ponderar novas hipóteses e apoio para experimentar e refletir. Os docentes devem ser encorajados para sentirem confiança para experimentar práticas e métodos inovadores, sem receio de falhar, principalmente com os alunos com NEE.

A abertura à inovação juntamente com o apoio à experimentação na sala de aula, incentivando a reflexão crítica das práticas, em colaboração com os colegas é fundamental na área das NEE, podendo considerar-se a chave do sucesso no trabalho em equipa.

Neste sentido Ainscow encoraja “os professores a formarem equipas e/ou partenariados em que os respectivos membros concordem em se ajudar uns aos outros a explorar aspectos da sua prática” (Ainscow, 1997, p.18 cit in Correia, 2013, p.67)

Os profissionais de educação devem trabalhar em equipa, articular competências, partilhar experiências e saberes e incentivar a inovação, para que se possam desenvolver ativamente e de forma colaborante.



PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPITULO VI –METODOLOGIA

6.1. – Problemática

A Educação em Portugal tem vindo a modificar-se ao longo dos anos, através de várias reformas educativas. A um modelo de exclusão, seguiu-se um modelo integrador para passar a um modelo inclusivo dos alunos referenciados com NEE.

Atualmente, as práticas educativas assentam no princípio da educação e escola para todos, sendo esta a filosofia base da escola inclusiva, que pretende abranger toda a sociedade, ajustando-se às condições de cada criança, aceitando as diferenças, promovendo aprendizagens diferenciadas para responder adequadamente às especificidades de cada aluno (UNESCO, 1994; Correia, 1999, 2001, 2003, 2008a).

Coelho (2012) salienta a importância da formação de professores na área da escola inclusiva, referindo que

“a construção de uma escola inclusiva introduziu no sistema educativo uma complexidade de desafios. É preciso para além de outras competências técnicas saber trabalhar em parceria, em cooperação para podermos transformar o ensino e a escola, numa verdadeira escola para todos.” Coelho (2012, p:62)

Segundo Romão (2012) e Correia (2003) para que as escolas em Portugal sejam verdadeiramente para todos os alunos, é importante que os professores tenham consciência do seu papel e do seu contributo para a Educação para todos, recorrendo ao trabalho cooperativo e de interajuda, para criar um ambiente e comunidade educativa satisfeita e benéfica para todas as crianças da escola.

Segundo Romão (2012) e Morgado (2004), a cooperação e colaboração entre professores de educação especial e professores do ensino regular é a questão central na resposta ao desafio da qualidade e inclusão nas nossas escolas.

Correia (2013) e Herdeiro (2010) reforçam os múltiplos proveitos da colaboração entre os professores: pois as práticas colaborativas concedem aos professores um poder de afirmação que os faz sentir capacitados para se desenvolverem profissionalmente ao mesmo tempo que a verdadeira aprendizagem é realizada com os outros e o poder do grupo sobrepõe-se ao poder individual, estimulando o desenvolvimento profissional e a partilha de experiências, fundamental para a construção de saberes profissionais imprescindíveis à prática pedagógica.

Segundo Silva (2011) e Correia (2003) para a concretização da filosofia inclusiva, o papel do professor titular de turma deve conciliar-se com o papel do docente de educação especial, com o dos pais, para que todos eles, em colaboração, possam desenhar estratégias que promovam o sucesso escolar. O professor deve ser o primeiro a aceitar a diferença, olhando-a como uma mais-valia e não como um impedimento às suas práticas.

No entanto, Correia (2008) salienta o facto de o trabalho docente ser realizado individualmente, mesmo quando estes colaboram uns com os outros, porque tal colaboração ainda não ultrapassa a porta das salas de aulas. Daí a necessidade de tentar compreender o que sucede no contexto do 1º ciclo do ensino básico, onde as vivências são tão variadas e enriquecedoras quanto os profissionais assim o entenderem.

O estudo de Correia (2013) afirma que muitos dos professores salientam a necessidade de uma ampla colaboração entre os docentes titulares do 1º ciclo do ensino básico e os de educação especial, de modo a proporcionar às crianças com NEE um ensino adequado às suas características individuais e necessidades específicas.

Milheiro (2013) e Freitas e Freitas (2002) consideram que a extensão dos termos colaboração e cooperação têm diferenças significativas: colaborar tem maior amplitude do que cooperar, ou seja, uma escola onde os docentes cooperam é uma escola com práticas colaborativas. Segundo estes mesmos autores para que a cultura de colaboração se consolide, é importante que existam momentos para se aprender cooperativamente.

Correia (2013) e Silva (2011) revelam que a colaboração dos docentes titulares do 1º ciclo com os de educação especial é dificultada pela escassez de tempo, pela organização do trabalho nas escolas e pela necessidade de formação específica.

Vários foram os estudos de investigação elaborados que abordam as perceções e as práticas dos docentes, no entanto não respondem aos objetivos formulados nem focalizam o real objeto deste estudo de investigação. Este estudo revela-se atual e pertinente ao tentar conhecer as práticas colaborativas realizadas entre os docentes titulares do 1º ciclo do ensino básico e os de educação especial para verificar se essa colaboração é influenciada pelas variáveis em estudo, sendo dado especial destaque à localização geográfica das escolas dos docentes (zonas do Barlavento e do Sotavento) na região do Algarve.

O estudo recente mais próximo encontrado na revisão da literatura é o de Correia (2013), que averigua as opiniões dos docentes nos vários ciclos de ensino em Portugal continental e ilhas. Embora o estudo seja a nível nacional, os respondentes localizavam-se em zonas muito específicas, sendo na sua maioria (82,9%) docentes da região norte do país e educadores. Tendo o investigador achado pertinente limitar a investigação a uma região do país, o Algarve, região muito pouco contemplada no estudo já referenciado, focando a sua amostra nos docentes titulares do 1º ciclo do ensino básico e nos docentes de educação especial.

A temática da inclusão é um tema bastante estudado atualmente, tendo-se na revisão da literatura detetado a importância da colaboração entre os profissionais para alcançar a verdadeira escola inclusiva, principalmente no 1º ciclo do ensino básico. Assim, este estudo torna-se pertinente e revela atualidade ao mostrar que existe a possibilidade de estabelecer uma relação entre colaboração entre docentes, necessidades educativas especiais e inclusão escolar.

Sendo o Algarve, uma região do país pouco abordada nos estudos anteriormente realizados, esta investigação irá focar-se nessa região de interesse e residência do investigador, tentando averiguar ainda se a localização das escolas dos docentes (zonas do Barlavento e do Sotavento) têm diferenças significativas na perceção e nas práticas do trabalho colaborativo, assim como também ao nível da satisfação docente.

O trabalho de colaboração entre todos os intervenientes nas escolas é cada vez mais uma exigência da escola inclusiva para dar resposta principalmente às crianças que necessitam de um acompanhamento personalizado. Muitos docentes na escola, pelo que o investigador ausculta na sua prática pedagógica, sentem dificuldade em dar resposta a estes alunos “especiais” por falta de formação especializada ao longo do seu percurso tanto académico como profissional.

Por vezes, a própria organização e gestão de algumas escolas, assim como a cultura docente predominante não contribuem para que o docente do 1º ciclo possa estabelecer uma relação de trabalho eficiente com o docente de educação especial, pelo que se pretendeu aferir o tipo de relacionamento entre estes profissionais, identificando condições favoráveis ao trabalho de equipa, assim como obstáculos que o condicionam.

6.2. – Questões de partida

Tendo em consideração a temática escolhida, a revisão da literatura exposta e a experiência prática acumulada, formulou-se as seguintes questões de investigação:

– **Será que na região do Algarve se valorizam e concretizam práticas colaborativas entre os docentes titulares do 1ºciclo e os docentes de educação especial, contribuindo para a escola inclusiva?**

– **Será que na região do Algarve, a satisfação entre os docentes titulares do 1ºciclo e os docentes de educação especial, influencia as práticas colaborativas, contribuindo para a escola inclusiva?**

6.3. – Objetivos de Investigação

A educação inclusiva pressupõe que todos os alunos estejam inseridos no grupo/turma da escola, independentemente das suas dificuldades ou necessidades educativas. Assim, o docente titular de turma quando tem no seu grupo alunos com NEE, que requerem o auxílio do docente de educação especial, estes devem trabalhar em colaboração, dentro e fora da sala de aula, para preparar as atividades, métodos e estratégias mais adequadas a cada criança para ir de encontro às suas necessidades específicas e alcançarem o sucesso educativo.

6.3.1 – Objetivos gerais

Para responder às questões de partida formuladas, este trabalho de investigação tem definido dois **objetivos gerais**:

OG1 - Conhecer o tipo de colaboração e satisfação dos docentes titulares do 1ºciclo do ensino básico e os docentes de educação especial.

OG2 - Contribuir para o conhecimento das dificuldades que os professores dizem sentir na implementação da cultura colaborativa docente e das medidas favoráveis para as superar.

6.3.2 – Objetivos específicos

Partindo dos dois objetivos gerais propostos, foram delineados três objetivos específicos para o primeiro objetivo geral e dois objetivos específicos para o segundo objetivo geral. Assim, definiu-se os seguintes **objetivos específicos**:

- ✓ Relacionar as variáveis tempo de serviço, formação, localização da escola, com as práticas colaborativas dos professores do ensino regular e de educação especial
- ✓ Relacionar as variáveis tempo de serviço, formação, localização da escola, com a satisfação dos professores do ensino regular e de educação especial
- ✓ Relacionar a satisfação docente com as práticas colaborativas dos professores do ensino regular e de educação especial
- ✓ Verificar se o nível de práticas colaborativas é diferente quando se trata de colaboração dentro do mesmo grupo disciplinar e em grupos diferentes
- ✓ Compreender quais as maiores dificuldades que os professores dizem sentir na implementação da cultura colaborativa docente
- ✓ Compreender quais as propostas favoráveis que os professores consideram para a implementação da cultura colaborativa docente

6.4. – Hipóteses de investigação

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003, p.46), “as hipóteses de trabalho, que constituem os eixos centrais de uma investigação, apresentam-se como proposições que respondem à pergunta de partida”. Assim, considerando as questões de partida desta investigação e os objetivos formulados foram colocadas as seguintes hipóteses:

H1 – Os docentes com mais tempo de serviço apresentam uma maior preferência pelas práticas colaborativas

H2 – A formação dos docentes influencia a sua preferência pelas práticas colaborativas

H3 – Existem diferenças no que se refere às práticas colaborativas entre os docentes do barlavento e do Sotavento

H4 – Os docentes com menos tempo de serviço apresentam uma maior satisfação nas escolas

H5 – A formação dos docentes influencia a sua satisfação nas escolas

H6 – Existem diferenças no que se refere à satisfação na escola entre os docentes do barlavento e do Sotavento

H7 - Os docentes com maior nível de satisfação têm maior preferência pelas práticas colaborativas

H8 – Os docentes têm uma maior preferência pelas práticas colaborativas dentro do mesmo grupo disciplinar do que entre diferentes grupos disciplinares (1º ciclo / Educação especial)

6.5. – Variáveis

Segundo Quivy & Campenhoudt (2003, p. 217), variável é «todo o atributo, dimensão ou conceito susceptível de assumir várias modalidades». A variável pode incluir um ou vários atributos ou dimensões.

Neste estudo determinaram-se as seguintes variáveis: i) Tempo de serviço; ii) formação (inicial, contínua e especializada); iii) localização da escola; iv) satisfação com as condições de trabalho / ambiente escolar.

6.6. – Metodologia

Este estudo é descritivo não experimental, pois apenas se irão questionar a perceção dos docentes através do inquérito, abordando o nível de valorização e satisfação do trabalho de equipa e das práticas colaborativas, assim como questionar se a colaboração é uma constante na realidade escolar diária dos docentes.

Foi utilizada uma metodologia mista. Trata-se de uma abordagem quantitativa, para analisar a compreensão dos fenómenos através da formulação de objetivos e do seu

questionamento. Contudo, também se enquadra numa abordagem qualitativa na análise da compreensão e descrição dos fenómenos observados e formula hipóteses na relação entre as variáveis. Conclui-se, deste modo, que se trata de uma metodologia mista, pois concilia métodos e técnicas de recolha de dados característicos de ambas as metodologias.

Como técnicas de análise de dados, utilizou-se o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versão 20.0 para Windows) para a análise estatística de dados e procedeu-se à análise de conteúdos nas questões abertas do questionário.

6.7. – Tipo de estudo

Este, é estudo descritivo, que procura questionar as opiniões e atitudes dos docentes, ao retratar e aprofundar o fenómeno da cultura colaborativa entre docentes e a importância da mesma perante as suas práticas educativas, assim como recolher a percepção dos docentes quanto à satisfação profissional nas escolas.

Assim, de acordo com Correia (2013) e Carrochinho (2011), trata-se também de um estudo transversal, onde não se pode afirmar uma relação causa-efeito, mas apenas verificar se os resultados correspondem ou não às hipóteses colocadas.

6.8. – Instrumento e procedimentos da investigação

O instrumento de recolha de dados a utilizar nesta investigação é o inquérito por questionário, utilizado em 2013 (Anexo II), pela Professora Doutora Daniela Correia na sua tese de mestrado intitulada “*A percepção dos docentes de educação regular e da educação especial sobre a sua prática colaborativa inclusiva, na educação pré-escolar e no ensino básico*”. Foi pedida autorização à autora para utilizar o seu inquérito (Anexo I), tendo sido efetuadas algumas alterações.

Foram alteradas as questões relativas ao ciclo de ensino dos docentes, pois a investigação terá como foco o estudo a docentes do 1º ciclo do ensino básico e de educação especial. Foi também alterada a questão da localização da escola onde os docentes lecionam, pois ao questionário apenas será aplicado a professores da região do

Algarve e tentar-se-á verificar se existe maior tendência de trabalho colaborativo dos docentes na zona do barlavento ou do sotavento.

Este tipo de instrumentos de investigação foi escolhido por se conseguir

“(…) através de respostas rápidas e fáceis de responder, recolher as opiniões que se pretendia, de forma autónoma e sem qualquer tipo de identificação para que o indivíduo se sinta livre para responder como achar necessário.” (Frias, 2013, p.52)

A aplicação do inquérito por questionário traz algumas vantagens importantes para a investigação:

“O questionário consegue atingir várias pessoas ao mesmo tempo obtendo um grande número de dados, (...). Garante também uma maior liberdade das respostas em razão ao anonimato, evitando vieses potenciais do entrevistador. Geralmente, através do questionário, obtêm-se respostas rápidas e precisas”.

(Boni e Quaresma, 2005, cit in Frias, 2013 p.53)

Boni e Quaresma (2005), referem também algumas desvantagens a ter em consideração ao usar inquéritos por questionário: a percentagem diminuta ou tardia no retorno dos questionários quando enviados por correio, o número de questões sem resposta e a dificuldade de compreensão do inquirido quando o investigador está ausente.

Segundo Correia (2013) e Reis (2010), o segredo do questionário reside na sua construção, que se deve orientar pela revisão da literatura e de acordo com as características do público-alvo.

O instrumento de investigação antes de ser submetido à amostra, foi alvo de um pré-teste (Anexo III), junto de quatro docentes (dois do Barlavento e dois pertencentes ao Sotavento), não tendo sido necessário efetuar nenhuma alteração. «Este teste prévio permite muitas vezes detetar as questões deficientes, os esquecimentos, as ambiguidades e todos os problemas que as respostas levantam» (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 172).

O inquérito final (Anexo IV) a apresentar aos participantes é do tipo misto, ou seja, composto por cinco blocos de questões fechadas, sendo que os dois blocos referentes à colaboração docentes com questões fechadas colocadas sob a forma de uma escala de likert, com cinco possibilidades de resposta a cada pergunta, para mais



facilmente medir atitudes e as opiniões dos participante sendo os dados organizados e analisados de forma quantitativa. O inquérito tem duas questões abertas no último bloco, sendo que o tratamento destes dados será qualitativo.

Ao utilizar questões abertas e fechadas, o investigador dá ao inquirido uma certa liberdade para o mesmo exprimir as suas opiniões, com a sua própria linguagem, mas também apresenta respostas típicas limitadas que o inquirido poderá escolher e que traduzem da melhor forma a sua opinião. (Ghiglione & Matalon, 1992)

O inquérito está dividido em seis grupos temáticos, tendo cada bloco um conjunto de questões numa sequência lógica e relacionadas com os objetivos do estudo.

O inquérito tem uma primeira folha com uma breve apresentação do estudo e os seus objetivos, ressaltando o anonimato e a confidencialidade dos dados, incluindo ainda instruções simples quanto ao seu preenchimento.

O primeiro bloco do inquérito é composto por oito questões e destina-se à recolha de dados pessoais e profissionais dos inquiridos. Num segundo bloco, composto também por oito questões é questionada a formação dos inquiridos, assim como a sua experiência profissional. Na terceira parte, composto por nove questões com três opções de escolha (sim, não ou não sei) recolhem-se dados relativos ao nível de satisfação dos docentes na escola, assim como o ambiente vivido na escola onde os inquiridos se encontram atualmente.

O quarto bloco do inquérito, é composto por dez questões, designado como colaboração entre os docentes do mesmo grupo de docência, para recolher a opinião dos docentes, existindo cinco afirmações de práticas positivas (+) e outras cinco de práticas negativas (-), conforme demonstrado no seguinte quadro:

IV – Colaboração entre docentes do mesmo grupo disciplinar	Práticas
1. Posso contar com a ajuda e o apoio da maior parte dos meus colegas.	+
2. Tenho pouca disponibilidade para colaborar com os docentes da minha escola.	-
3. Trabalho melhor em equipa quando tenho um bom relacionamento pessoal com o(s) outro(s) docente(s).	+
4. Encaro a educação e o ensino como um projeto colaborativo, em que todos os elementos da equipa docente se apoiam mutuamente.	+
5. Gosto de partilhar com os meus colegas informações úteis para o trabalho pedagógico.	+
6. Não me sinto à vontade para discutir com outros docentes problemas que surjam na minha prática pedagógica.	-
7. Consigo alterar as minhas estratégias de ensino a partir de sugestões bem intencionadas dos meus colegas.	+



8. Em geral, prefiro trabalhar sozinho(a) na sala de aula, em vez de trabalhar em equipa.	-
9. Considero que os docentes não colaboram mais entre si sobre assuntos profissionais, porque não o desejam.	-
10. Considero que os docentes não colaboram mais entre si sobre assuntos profissionais, porque não o conseguem, devido às condições Organizacionais (horários, carga de trabalho...) ou estruturais (organização departamental, limitações espaciais...).	-

Quadro 2: Práticas colaborativas positivas e negativas entre docentes do mesmo grupo disciplinar

A quinta parte/bloco do inquérito, é composta por dezasseis questões e designada por “colaboração entre os docentes de educação regular e os docentes de educação especial”, é formada apenas por quatro afirmações de práticas negativas (-), sendo as restantes de práticas positivas (+), conforme se observa no quadro três:

V – Colaboração entre os docentes de educação regular e os docentes de educação especial	Práticas
1. Sinto que tenho pouco tempo ou não possuo um horário compatível para o trabalho conjunto com o docente titular do 1ºciclo /educação especial.	-
2. Costumo discutir, semanalmente ou quinzenalmente, aspetos da minha prática profissional com o docente titular do 1ºciclo/educação especial.	+
3. Converso, semanalmente ou quinzenalmente, com o docente titular /educação especial acerca das crianças com NEE.	+
4. Tenho por hábito elaborar com o docente titular do 1ºciclo /educação especial materiais pedagógico didáticos adequados às crianças com NEE.	+
5. Planifico, semanalmente ou quinzenalmente, em conjunto com o docente da educação regular/educação especial as atividades, aulas ou adaptações curriculares para as crianças com NEE.	+
6. Costumo trocar com o docente titular do 1ºciclo /educação especial materiais pedagógico didáticos adequados às crianças com NEE.	+
7. Tenho vontade e gosto de colaborar com docente titular do 1ºciclo / educação especial.	+
8. Existe um ambiente agradável e, simultaneamente, eficiente na minha relação profissional com o docente titular do 1ºciclo /educação especial.	+
9. Partilho com o docente titular do 1ºciclo /educação especial os mesmos objetivos pedagógicos.	+
10. Considero que, na minha prática profissional, a colaboração com o docente titular do 1ºciclo /educação especial é praticamente inexistente.	-
11. Considero que, na minha prática profissional, há um bom clima de relação com o docente titular do 1ºciclo /educação especial, mas não existe trabalho em equipa.	-
12. Considero que, na minha prática profissional, a colaboração com o docente titular do 1ºciclo /educação especial é uma obrigação imposta burocraticamente.	-
13. Considero que, na minha prática profissional, divido com o docente titular do 1ºciclo /educação especial a responsabilidade de planificar, intervir e avaliar para uma resposta educativa inclusiva.	+
14. Algumas reuniões que realizo em equipa com o docente titular do 1ºciclo /educação especial são propostas por um(a) de nós, de forma voluntária, para que possamos planificar e refletir, procurar novas soluções e aprendermos em conjunto.	+
15. Costumo elaborar o Programa Educativo Individual (PEI) juntamente com o docente titular do 1ºciclo /educação especial e com total partilha de ideias e decisões (não sendo apenas uma soma das partes).	+
16. As ideias que troco com o docente titular do 1ºciclo /educação especial têm contribuído	+



para a melhoria e transformação das minhas práticas, tendo em vista o desenvolvimento da criança com NEE.	
---	--

Quadro 3: Práticas colaborativas positivas e negativas entre docentes de educação regular e os docentes de educação especial

Estas duas partes/blocos (IV e V) terão por base a escala do tipo Likert, ou seja, através das várias afirmações o inquirido dá a sua opinião optando por uma das cinco opções de escala: . 1- Discordo totalmente, 2- Discordo parcialmente, 3- Nem concordo nem discordo, 4- Concordo parcialmente e 5-Concordo totalmente.

A sexta parte/bloco, é composta: por duas questões abertas relacionados com o conceito de colaboração, assim como uma questão onde os inquiridos terão de escolher cinco características que consideram melhor definir o conceito de colaboração.

Para facilitar a sua divulgação e o acesso de muito docentes, foi colocado online, através da plataforma do Google Docs, pois , neste tipo de estudos, é fulcral uma boa receptividade pelo inquirido, sendo apelativo o seu preenchimento, para uma maior taxa de participação e rápida recolha, assim como facilitar a criação de uma base de dados para o tratamento estatístico.

Na sua divulgação foi aplicado o método não probabilístico, a amostragem por redes, tipo “Bola de Neve”, onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto.

“A amostragem por redes consiste em pedir a indivíduos recrutados inicialmente para sugerirem os nomes de outras pessoas que lhes pareçam apropriadas para participar no estudo.”

(Fortin et al., 2009, p.323)

Foi enviado por mail o link do questionário para colegas conhecidos da região do Algarve, solicitando a estes a divulgação pelos seus contactos de docentes. As redes sociais, como o “Facebook”, foram um meio importante para divulgar o link do questionário nos grupos de professores existentes na internet, apelando ao seu preenchimento de forma a se obter uma amostra significativa e diversificada de inquiridos da região do Algarve, tanto do grupo de recrutamento do 1º ciclo do ensino básico, como do grupo de Educação especial.

Os Agrupamentos de Escolas onde o investigador esteve a lecionar durante o ano letivo 2013/2014 (Agrupamento de Escolas das Ferreiras e o Agrupamento de Escolas Eng^o Nuno Mergulhão) foram de crucial importância para a divulgação e o preenchimento do inquérito entre os docentes desses agrupamentos, assim como a divulgação junto dos sindicatos e associações de professores para difusão do inquérito entre os seus associados na região do Algarve.

Segundo Quivy & Campenhoudt (2003), a análise estatística tem como principais vantagens, a precisão, o rigor, a capacidade dos meios informáticos e a clareza dos resultados e dos relatórios.

A análise estatística dos dados envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e desvios padrão) e estatística inferencial.

Relativamente ao tratamento dos dados recolhidos, é importante referir que as questões de natureza fechada, os dados foram organizados e analisados numa perspetiva quantitativa, através do programa informático SPSS, (Statistical Package for the Social Sciences – versão 20.0 para Windows).

Segundo Pereira (2003, p.5) esta é «uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar, em poucos segundos, os resultados», sendo este software adequado às necessidades do estudo, procedeu-se ao tratamento dos dados quantitativos e respetiva análise descritiva.

Relativamente às questões abertas do último bloco do inquérito/questionário, procedeu-se à análise de conteúdo, numa perspetiva qualitativa, sendo este o “instrumento metodológico que permite (...) o cálculo de frequências” (Bardin, 2011, p. 11) para identificar temas e palavras-chave sobre o conceito de colaboração referidos pelos docentes inquiridos. Deste modo, analisou-se as respostas dadas e classificou-se segundo categorias e subcategorias.

Foram definidas *à priori* três categorias de acordo com a revisão da literatura efetuada e as categorias estipuladas pela autora do inquérito, Doutora Daniela Correia (2013), sendo elas: as características pessoais dos docentes, a organização e gestão escolar e a sua relação ou dinâmica profissional. As subcategorias surgiram *à posteriori* em função das respostas apuradas, sendo as mesmas agrupadas por aproximação semântica, permitindo a atribuição de um título a cada subcategoria, Por fim, procedeu-

se à contagem frequencial e foi atribuída uma percentagem em função do número de inquiridos que efetivamente responderam.

Para testar as hipóteses usou-se o teste Anova One-Way, para comparar três ou mais grupos e as variáveis dependentes de tipo quantitativo. Para testar outras hipóteses usou-se o teste t de Student por se tratar de dois grupos e as variáveis dependentes serem do tipo quantitativo. Ainda se usou também para testar hipóteses o coeficiente de correlação de Pearson.

Os pressupostos dos testes t de Student e Anova One-Way, nomeadamente o pressuposto de normalidade de distribuição e o pressuposto de homogeneidade de variâncias foram analisados com os testes de Kolmogorov-Smirnov e teste de Levene. Aceitou-se a normalidade de distribuição para as amostras com dimensão superior a 30, de acordo com o teorema do limite central. Nas situações em que o pressuposto de homogeneidade não se encontrava satisfeito usou-se o t de Student ou a Anova One-Way com a correção de Welch.

O nível de significância utilizado para a validação inferencial das hipóteses foi fixado em $(\alpha) \leq 0,05$.

A análise da consistência interna das escalas foi realizada com recurso ao coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach (tabela 1). Os valores encontrados variam entre um mínimo de ,724 (razoável) na escala de *colaboração dos docentes no mesmo grupo* e um máximo de ,913 (excelente) para a escala de *satisfação na escola*. A categorização destes valores segue o publicado em Hill (2005).

	Alfa de Cronbach	Nº de itens
Nível de satisfação na escola	,913	9
Colaboração docentes mesmo grupo	,724	10
Colaboração docentes ER e EE	,874	16

Tabela 1 – Consistência interna

6.9. – Caracterização da população, universo e amostra

Considera-se a população deste estudo, o “conjunto dos indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno” (Almeida & Freire, 2003, p. 103), isto é,

os professores titulares de turma do 1º ciclo e docentes de educação especial que exercem funções nas escolas de Portugal.

Para este estudo, considerou-se como Universo os professores titulares do 1º ciclo e os docentes de educação especial, na região do Algarve, ou seja, um “conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população” (Almeida & Freire, 2003, p. 103).

Não sendo possível inquirir o Universo de estudo para obter resultados significativos referentes à temática em questão e contribuir para uma melhor compreensão da mesma, este estudo tomou como amostra os professores do 1º ciclo e os docentes de Educação Especial da região do Algarve que voluntariamente preencheram o questionário colocado na internet, através da plataforma Google Docs.

Os dados foram recolhidos através de uma pesquisa de corte-transversal, ou seja, os dados foram recolhidos num dado período de tempo definido (3 meses), de forma a descrever e analisar o estado de uma ou várias variáveis em um dado momento.

A amostra é considerada não probabilística, pois foi obtida a partir de critérios definidos no estudo (professor titular do 1º ciclo do ensino básico e/ou professor de educação especial da região do Algarve), sendo que nem todos os elementos da população tiveram a oportunidade de ser selecionados, tornando os resultados não generalizáveis.

Existiu a preocupação e o cuidado de tentar recolher uma amostra significativa, pois conforme alerta Ferreira (2003, p. 186), “(...) corre-se o risco de ter que prescindir de cruzamentos, face à não representatividade do escasso número de casos apurados.”

Tomamos como fonte de referência (Universo do estudo) os últimos dados publicados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), em Julho de 2014, para recolher uma amostra significativa comparativamente ao número de docentes existentes a lecionar na região do Algarve no ano letivo 2012/2013: 1291 docentes no 1º ciclo e 269 docentes em educação especial.

A tabela 2 apresenta caracterização sociodemográfica da amostra do estudo, constituída por 356 docentes. Para facilitar a leitura da tabela foi sombreado o valor mais elevado em cada uma das variáveis para facilitar a sua identificação.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida
Género			
Feminino	308	86,5	86,5
Masculino	48	13,5	13,5
Total	356	100.0	100.0
Idade			
< 30 anos	4	1,1	1,1
30-40 anos	179	50,3	50,3
41-50 anos	134	37,6	37,6
> 50 anos	39	11,0	11,0
Total	356	100.0	100.0
Tempo de serviço			
< 5 anos	18	5,1	5,1
6-15	112	31,5	31,5
16-25	138	38,8	38,8
> 25	88	24,7	24,7
Total	356	100.0	100.0
Formação académica			
Bacharelato	4	1,1	1,1
Licenciatura	240	67,4	67,4
Pós-graduação	56	15,7	15,7
Mestrado	50	14,0	14,0
Doutoramento	6	1,7	1,7
Total	356	100.0	100.0

Tabela 2 - Caracterização sociodemográfica

No “Perfil do docente – 2012/2013” publicado pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), em Julho de 2014, verifica-se que a maioria dos docentes no Algarve nos grupos de recrutamento em estudo são do género feminino, pelo que, tal como previsto, dos 356 docentes que colaboraram neste estudo, a grande maioria dos inquiridos também são do género feminino (86,5%, $n = 308$), sendo apenas 13,5% ($n = 48$) do sexo masculino.

No que respeita à faixa etária dos participantes, um pouco mais de metade (50,3%) encontra-se no escalão etário dos 31-40 anos, seguido pelo grupo da faixa etária dos 41-50 anos com 37,6%. Com menor número e uma representatividade menos



significativa neste estudo surgem os docentes com mais idade, acima dos 50 anos (11,0%) e os mais novos na carreira com idade inferior a 30 anos (1,1%).

Quanto ao tempo de serviço, os docentes que têm entre 16-25 anos de serviço predominam, neste estudo, com 38,8% da amostra e com percentagem próxima destes, mas um pouco menor, surgem os docentes com tempo serviço entre os 6-15 anos (31.5%). Os docentes com mais de 25 anos de tempo de serviço têm neste estudo, uma representatividade de 24.7% e os docentes com menos de 5 anos de serviço, uma representatividade somente de 5,1%.

Relativamente à formação académica dos docentes inquiridos, mais de metade têm licenciatura (67,4%), seguindo-se os docentes com pós-graduação (15,7%) e mestrado (14,0%), com percentagem semelhantes entre si. Surgem com percentagem muito menor e menos significativa, neste estudo, os docentes com bacharelato (1.1%) e os docentes com doutoramento (1.7%) .

A tabela 3 mostra a caracterização profissional dos docentes da amostra com mais quatro variáveis e o valor mais elevado sombreado para facilitar a leitura.

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida
Grupo de Docência			
1º Ciclo	274	77,0	77,8
Educação especial	78	21,9	22,2
Total	352	98,9	100,0
Omissos	4	1,1	
Situação Profissional			
Docente Contratado	88	24,7	24,7
Docente do Quadro	246	69,1	69,1
Docente do QZP	22	6,2	6,2
Total	356	100,0	100,0
Localização da escola			
Omissos	34	9,6	9,6
Região Sul - Barlavento	124	34,8	34,8
Região Sul - Sotavento	198	55,6	55,6
Total	356	100,0	100,0
Tempo de serviço na escola			
1-2	93	26,1	26,1



3-5	55	15,4	15,4
6-9	73	20,5	20,5
> 9 anos	135	37,9	37,9
Total	356	100,0	100,0

Tabela 3 – Caracterização profissional

Verifica-se que a amostra é significativa e proporcional quanto aos grupos de docência no algarve, pois tomando por referência os dados publicados pela DGEEC (2014) e mencionados anteriormente, a amostra representa 21,2% dos docentes do 1º ciclo do ensino básico e 29% dos docentes de educação especial que se encontram atualmente a lecionar na região do Algarve. Dos 356 inquiridos, 274 são docentes do 1º ciclo do ensino básico, representando 77,8% dos auscultados, enquanto 78 são docentes de educação especial, representando 22,2% das respostas apuradas.

Quanto à situação profissional, os docentes do quadro de agrupamento constituem 69,1% da amostra, enquanto os docentes contratados representam 24,7% e os do Quadros de Zona Pedagógica (QZP) apenas 6,2%.

Relativamente à localização da escola na Região do Algarve, verifica-se que 55,6% dos docentes leciona na zona do Sotavento e 34,8% no Barlavento.

Por fim, quanto ao tempo de serviço na escola, cerca de um terço dos docentes (37.9%) leciona há mais de 9 anos na mesma escola, sucede-se com uma percentagem de 26.1% os docentes em funções há 1 ou 2 anos na mesma escola e uma percentagem de 20.5% os que trabalham na mesma escola entre 6 e 9 anos, sendo de percentagem menor os docentes que permanecem na escola entre 3 e 5 anos (15,4%).

Relativamente à formação e experiência profissional dos docentes inquiridos, foram colocadas sete questões no segundo bloco do inquérito relacionadas com a formação em Educação Especial e com alunos com NEE, tendo-se obtido os resultados apresentados na tabela 4.

Utilizou-se, nesta tabela, as iniciais F, P e PV para designar respetivamente a frequência (F), a percentagem (P) e a percentagem válida (PV) das respostas recolhidas. Tal como anteriormente, os valores mais elevados em cada questão estão sombreados.



Questões	Formação e experiência profissional							
	Sim			Não			Omissos	
	F	P	PV	F	P	PV	F	P
2. A sua formação inicial integrou alguma disciplina no domínio das Necessidades Educativas especiais?	108	30,3	30,3	248	69,7	69,7		
3. Possui formação especializada em Educação Especial?	120	33,7	34,4	229	64,3	65,6	7	2,0
4. Já frequentou ações de formação relacionadas com Educação Especial?	293	82,3	84,7	53	14,9	15,3	10	2,8
5. Essas ações de formação ajudaram-no (a) a encontrar novas respostas para as necessidades dos seus alunos?	297	83,4	91,7	27	7,6	8,3	32	9,0
6. Tem ou já teve, no seu grupo ou turma, crianças com NEE?	342	96,1	97,7	8	2,2	2,3	6	1,7
7. Sente-se preparado (a) para trabalhar com essas crianças?	207	58,1	60,9	133	37,4	39,1	16	4,5
8. Considera que o número de crianças na sua turma ou grupo lhe permite dedicar tempo e atenção suficientes às crianças com NEE?	40	11,2	11,3	314	88,2	88,7	2	0,6

Tabela 4: Formação e experiência profissional

Dos docentes inquiridos, apenas cerca de um terço (30,3%) indica que sua formação inicial integrou alguma disciplina no domínio das NEE. Uma percentagem relativamente semelhante de docentes (34,4%) afirma possuir formação especializada em Educação Especial, sendo que mais de metade dos docentes (65,6%) não a tem.

No entanto, uma proporção bastante elevada de docentes (84,7%) indica já ter frequentado ações de formação relacionadas com a Educação Especial e destes, 91,7% considera que essas ações de formação ajudaram-no a encontrar novas respostas para as necessidades dos seus alunos.

Praticamente todos os docentes, 97,7% da amostra, têm ou já tiveram no seu grupo/turma, crianças com NEE. No entanto, apenas um pouco mais de metade dos inquiridos (60,9%) indica que se sente preparado para trabalhar com crianças com NEE e 88,7% dos docentes consideram que o número de crianças nas suas turmas não lhes permite dedicar o tempo e a atenção suficientes às crianças com NEE.



PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CAPITULO VII – APRESENTAÇÃO E DISCUSÃO DOS RESULTADOS

“Depois da apresentação objetiva e concisa dos resultados, os autores devem finalmente refletir e dissertar sobre o seu significado.” (Melo e Fonseca, 2008, p. 9)

Os dados da investigação recolhidos foram analisados de acordo com as dimensões de análise. Para facilitar a leitura optou-se por apresentar os dados obtidos relacionando-os com os objetivos definidos, ao mesmo tempo que se discutem os resultados deste estudo com outros já existentes.

Foram definidos primeiramente dois objetivos gerais para a investigação, sendo o primeiro “*Conhecer o tipo de colaboração e satisfação dos docentes titulares do 1º ciclo do ensino básico e os docentes de educação especial*”, ponto de partida para definir os primeiros quatro objetivos específicos.

Relativamente ao primeiro objetivo específico (OE1) de **relacionar as variáveis tempo de serviço, formação, localização da escola, com as práticas colaborativas dos professores do ensino regular e de educação especial**, definiram-se três hipóteses de investigação que a seguir se demonstram:

No que se refere à hipótese 1 (H1) – **Os docentes com mais tempo de serviço apresentam uma maior preferência pelas práticas colaborativas** – torna-se importante analisar e comparar os dados relativos às práticas colaborativas dentro do mesmo grupo de recrutamento e entre os grupos diferentes para tirar as ilações corretas.

Para facilitar a leitura de tabelas e gráficos será designado de ER, os docentes de Ensino Regular e utilizar-se-á a sigla EE para os docentes de Educação Especial. Nas tabelas também surgirá a sigla M para designar Média e a sigla Dp para Desvio-Padrão.

Assim, encontra-se na tabela seguinte diferenças estatisticamente significativas nas práticas colaborativas dos docentes de acordo com o tempo de serviço dos mesmos.

Práticas colaborativas	Tempo de serviço								
	>5 anos		6-15		16-25		< 25		Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Colaboração mesmo grupo	3,41	,54	3,90	,47	3,88	,31	3,62	,86	,001***
Colaboração ER e EE	3,45	,55	3,44	,55	3,52	,36	3,21	,76	,011*

*** $p \leq ,001$ * $p \leq ,05$

Tabela 5 – Práticas colaborativas vs tempo de serviço.

Pode-se verificar na tabela 5 que na *Colaboração dos docentes do mesmo grupo*, os testes de comparação múltipla à posteriori indicam-nos que as diferenças mais significativas se encontram entre os docentes com menos de 5 anos de serviço (pouco significativa) e os docentes com 16-25 anos ou 6-15 anos de tempo de serviço (muito significativa), tendo estes últimos uma preferência ainda mais elevada pelas práticas colaborativas dentro do mesmo grupo (3,90 e 3,88 vs 3,41), conforme se verifica na tabela seguinte.

Tempo serviço	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
> 5 anos	16	3,41	
< 25 anos	88	3,62	3,62
16-25 anos	136		3,88
6-15 anos	110		3,90
Sig.		,298	,083

Tabela 6 – Teste de Tukey: práticas colaborativas no mesmo grupo vs tempo de serviço

Verifica-se na tabela anterior que na *Colaboração entre os docentes de ER e EE*, os testes de comparação múltipla a posteriori indicam-nos que as diferenças mais significativas se encontram entre os docentes com mais de 25 anos de serviço (pouco significativa) e os docentes com 16-25 anos de tempo de serviço (muito significativa), tendo estes últimos uma preferência mais elevada pelas práticas colaborativas entre grupos diferentes de docência (3,52 vs 3,21), conforme se demonstra na tabela seguinte:

Tempo serviço	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
< 25anos	83	3,21	
6-15 anos	108		3,44
> 5 anos	12	3,45	3,45
16-25 anos	131		3,52
Sig.		,119	,134

Tabela 7 – Teste de Tukey: práticas colaborativas em diferentes grupos vs tempo de serviço

No entanto, observando o gráfico seguinte é possível concluir que os docentes do meio da carreira docente (16-25 anos) são os que revelam uma maior preferência pelas práticas colaborativas dentro e fora do seu grupo disciplinar.

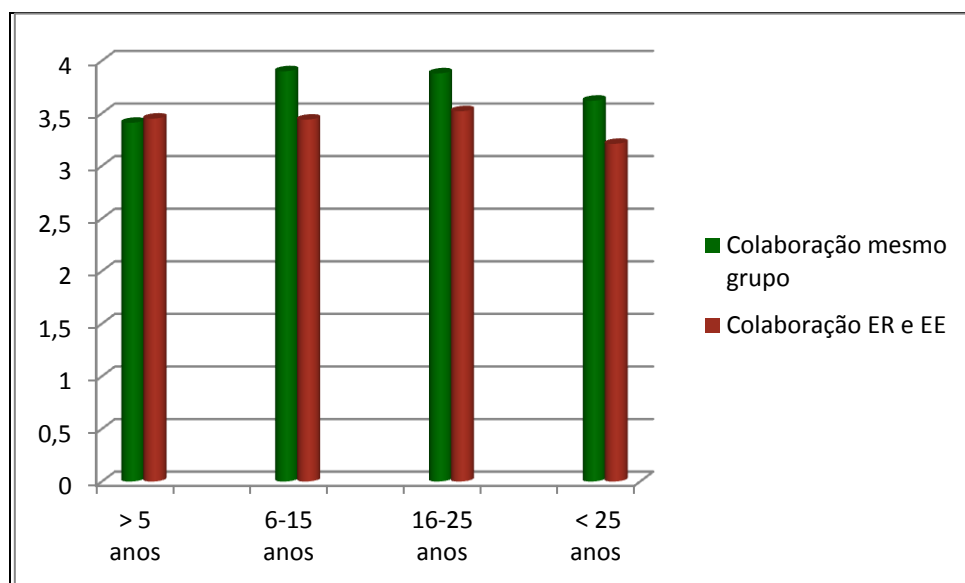


Gráfico 1 – Práticas colaborativas vs tempo de serviço dos docentes

No entanto, observando o gráfico seguinte é possível concluir que os docentes do meio da carreira docente (16-25 anos) são os que revelam uma maior preferência pelas práticas colaborativas dentro e fora do seu grupo disciplinar,

Assim, este estudo encontra resultados que vão ao encontro da quarta fase do ciclo da carreira docente de Huberman (1995): a fase de *repensar o sentido da vida*, que oscila entre o 15º e o 25º ano de serviço docente, onde perante a monotonia do trabalho, os docentes refletem e questionam-se sobre a sua carreira e analisam a sua disposição para arriscar, sendo o trabalho colaborativo, em equipa, uma forma de arriscar novos desafios.

Verifica-se também uma tendência para as práticas colaborativas nos professores inseridos numa terceira fase segundo Huberman, 6-15 anos de serviço, a diversificação, corroborando com a crença de que após os primeiros anos de serviço, os docentes estão empenhados e motivados para quebrar com a rotina das escolas e abraçar novos desafios em equipa.

Este estudo encontra resultados que demonstram que a capacidade de reflexão é muito importante na colaboração docente, tal como Ferreira (2008) e Gonçalves (2000 cit. in Nóvoa, 2000) já haviam concluído nos seus estudos, é nos momentos de calma e satisfação pessoal que os docentes acreditam que estão a fazer um bom trabalho e a sua

capacidade de reflexão aumenta, assim como a capacidade de aceitar a crítica dos seus pares e encontrar soluções adequadas aos objetivos comuns.

Assim, consta-se que a hipótese formulada não ficou provada, pois os docentes com mais tempo de serviço não foram os que demonstraram um maior nível de colaboração nem dentro do seu grupo disciplinar nem entre os dois grupos de docência inquiridos, contrariando a ideia inicial do investigador de que a experiência dos docentes e os anos acumulados de serviço trariam uma maior capacidade para trabalhar em equipa com os seus pares.

Relativamente à hipótese 2 (H2) – **A formação dos docentes influencia a sua preferência pelas práticas colaborativas**, com base nos dados recolhidos, as diferenças nas preferências pelas práticas colaborativas dentro do mesmo grupo em função da formação dos docentes são estatisticamente significativas.

Devido à amostra tão pouco significativa de docentes com bacharelato e doutoramento e para garantir uma média harmónica dos grupos, assim como uma análise estatística nos testes de comparação múltipla mais correta, estes dois tipos de formação não foram contemplados nas tabelas de análise estatística no estudo desta hipótese.

Práticas colaborativas	Formação						
	Licenciatura		Mestrado		Pós-graduação		Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Colaboração mesmo grupo	3,76	,57	3,68	,68	4,03	,40	,000***
Colaboração ER e EE	3,40	,54	3,27	,50	3,49	,60	,122

*** $p \leq ,001$

Tabela 8 – Práticas colaborativas vs formação

Formação	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Mestrado	50	3,68	
Licenciatura	236	3,76	
Pós-graduação	54		4,03
Sig.		,681	1,000

Tabela 9 – Teste de Tukey: práticas colaborativas vs formação

Nas tabelas anteriores, os testes de comparação múltipla à posteriori indicam que as diferenças significativas se encontram entre os docentes com mestrado ou licenciatura (menos significativa) e os com pós-graduação (mais significativa), sendo que estes últimos têm uma preferência mais elevada pelas práticas colaborativas dentro do mesmo grupo (4,03 vs 3,68 e 3,76).

Relativamente à formação inicial dos docentes, verifica-se, na tabela seguinte, que esta ao integrar alguma disciplina no domínio das NEE influencia a preferência pelas práticas colaborativas encontrando-se as seguintes diferenças estatisticamente significativas.

Práticas colaborativas	Formação inicial – Disciplinas em NEE				
	Sim		Não		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Colaboração mesmo grupo	3,89	0,53	3,76	0,58	,047*
Colaboração ER e EE	3,50	0,51	3,37	0,58	0,72

* $p \leq ,05$

Tabela 10 – Disciplinas no domínio NEE

Fica demonstrado na tabela anterior que os docentes cuja formação inicial integrou disciplinas no domínio das Necessidades Educativas Especiais têm uma preferência significativa mais elevada pelas práticas colaborativas dentro do mesmo grupo disciplinar (3,89 vs 3.76).

Tal como neste estudo também Serra (2009), Lieber et al (2007) e Lima (2002) encontram resultados semelhantes, aferindo que os docentes sem formação nas NEE demonstram maiores dificuldades, limitando o trabalho colaborativo entre docentes.

Quanto aos docentes que possuem formação especializada em Educação Especial, ao se analisar se a mesma influencia a preferência dos docentes pelas práticas colaborativas, não se denotam diferenças estatisticamente significativas, conforme se pode observar na tabela seguinte.

Práticas colaborativas	Formação especializada em EE				
	Sim		Não		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Colaboração mesmo grupo	3,79	0,4	3,86	0,49	,261
Colaboração ER e EE	3,40	0,55	3,47	0,47	,227

Tabela 11 – Formação especializada EE

Contudo, quando analisado se a frequência em ações de formação relacionadas com a Educação Especial influencia a preferência dos docentes pelas práticas colaborativas, constata-se as diferenças estatisticamente significativas, tanto dentro como fora do seu grupo disciplinar de docência, conforme se demonstra na tabela seguinte.

Práticas colaborativas	Ações de formação em EE				
	Sim		Não		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Colaboração mesmo grupo	3,88	0,39	3,38	1,06	,002**
Colaboração ER e EE	3,47	0,44	3,03	0,94	,002**

** $p \leq ,01$

Tabela 12 – Ações de formação EE

Os docentes que frequentaram ações de formação em EE têm uma preferência significativa mais elevada pelas práticas colaborativas, tanto dentro do mesmo grupo disciplinar (3,88 vs 3,38), como entre os dois grupos disciplinares (3,47 vs 3,03), conforme se verifica na tabela anterior.

Tal como este estudo também os de Morgado (2003) e Fullan e Hargreaves (2001) já haviam chegado aos mesmos resultados, salientando a importância da formação docente nas NEE, tanto na sua formação inicial como na sua formação contínua ao longo da sua carreira docente, como forma de potencializar a culturas e atitudes de verdadeira colaboração entre os pares.

Pode-se afirmar que a hipótese formulada ficou provada, pois os resultados vieram confirmar que a formação inicial e contínua dos docentes (embora por vezes seja deficitária) relativamente à educação especial, favorece a preferência por práticas colaborativas entre docentes, tal como os estudos de Correia (2013) e Correia (2001) haviam afirmado.

Quanto à hipótese 3 (H3) – **Existem diferenças no que se refere às práticas colaborativas entre os docentes do Barlavento e do Sotavento Algarvio** – os docentes da zona do Barlavento Algarvio têm uma preferência estatisticamente significativa mais elevada pelas práticas colaborativas entre diferentes grupos disciplinares (1º ciclo / Educação especial) do que os docentes do Sotavento (3,56 vs 3,31), conforme a tabela seguinte:

Práticas colaborativas	Região do Algarve				
	Barlavento		Sotavento		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Colaboração mesmo grupo	3,84	,67	3,77	,50	,285
Colaboração ER e EE	3,56	,66	3,31	,43	,001***

*** $p \leq ,001$

Tabela 13 – Práticas colaborativas: Barlavento vs Sotavento

Verifica-se também na tabela anterior que os docentes do Barlavento demonstram maior preferência pelas práticas colaborativas dentro do mesmo grupo disciplinar do que entre grupos diferentes (3.84 vs 3.56)

A hipótese ficou confirmada, existindo realmente diferenças significativas entre as práticas colaborativas dos professores da zona do barlavento e da zona do sotavento na região do Algarve, demonstrando que os professores do barlavento têm uma maior preferência por práticas colaborativas (tanto dentro do mesmo grupo disciplinar como entre grupos disciplinares). No entanto, apesar de aprofundada a pesquisa, não foram encontradas investigações que corroborassem com a hipótese definida, devido à particularidade e especificidade da variável utilizada (zonas da região do Algarve).

Quanto ao segundo objetivo específico (OE2) de **relacionar as variáveis tempo de serviço, formação e localização da escola, com a satisfação dos professores do ensino regular e de educação especial**, definiram-se três hipóteses de investigação que a seguir se demonstram.

No que se refere à hipótese 4 (**H4**) – **Os docentes com menos tempo de serviço apresentam uma maior satisfação nas escolas**, através dos dados recolhidos verifica-se que os docentes com menos tempo de serviço apresentam níveis de satisfação com a escola mais elevados (6,57) e os com 6-15 anos níveis mais baixos (5,92), embora a diferença não seja estatisticamente significativa, conforme se pode verificar na seguinte tabela:

Satisfação	Tempo de serviço								
	>5 anos		6-15		16-25		< 25		
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
	6,57	1,22	5,92	2,00	6,28	1,91	6,26	1,70	,386

Tabela 14– Satisfação vs tempo de serviço.

Apesar de os resultados não serem estatisticamente significativos, os docentes em início de carreira apresentam uma maior satisfação nas escolas, vindo a reforçar a literatura encontrada acerca do ciclo de vida profissional dos docentes relatado por Huberman (1995) e salientado no estudo de Ferreira (2008), de que na fase de entrada na carreira os docentes conhecem muitas escolas e vivem o chamado confronto entre os conhecimentos e a realidade das escolas, caracterizando-se esta fase pela descoberta e pela sobrevivência.

Quanto à hipótese 5 (H5) – **A formação dos docentes influencia a sua satisfação nas escolas**, verificam-se diferenças no nível de satisfação com a escola em função da formação dos docentes estatisticamente significativas, conforme se demonstra na tabela seguinte.

Satisfação	Formação						Sig.
	Licenciatura		Mestrado		Pós-graduação		
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
	6,33	1,74	6,19	2,10	5,26	2,01	,001***

*** $p \leq ,001$

Tabela 15 – Satisfação vs formação

Novamente, devido à amostra tão pouco significativa de docentes com bacharelato e doutoramento e para garantir uma média harmónica dos grupos, assim como uma análise estatística nos testes de comparação múltipla mais correta, estes dois tipos de formação não foram contemplados nas tabelas de análise estatística no estudo desta hipótese.

Formação	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Pós-graduação	54	5,26	
Mestrado	32		6,19
Licenciatura	221		6,33
Sig.		1,000	,912

Tabela 16 – Teste de Tukey: satisfação vs formação

Na tabela anterior, os testes de comparação múltipla a posteriori indicam-nos que as diferenças significativas se encontram entre os docentes pós-graduação (menos significativo) e os com mestrado ou com licenciatura (mais significativo), sendo que estes últimos apresentam níveis de satisfação mais elevados (6,33 e 6,19 vs 5,26).

Os resultados do estudo contrariam, em parte, muitos dos estudos, pois os resultados demonstram que os professores que apresentam um nível de satisfação mais elevado não são os que têm uma formação mais elevada, mas sim os licenciados. Tal facto vem reforçar a ideia de Ferreira (2007), de que os saberes profissionais são indeligiáveis dos contextos e significados pessoais que os docentes atribuem na sua vida.

No que se refere à hipótese 6 (**H6**) – **Existem diferenças no que se refere à satisfação na escola entre os docentes da Zona do Barlavento e da Zona do Sotavento**, constata-se com a análise estatística dos dados que os docentes do Barlavento estão significativamente mais satisfeitos com a escola do que os docentes do Sotavento (6,60 vs 5,85), conforme se constata na tabela seguinte.

Satisfação	Localização Geográfica				
	Barlavento		Sotavento		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
	6,60	2,23	5,85	1,46	,002*

* $p \leq ,01$ Tabela 17 – Satisfação: Barlavento vs Sotavento

Verifica-se que devido à particularidade e especificidade da variável utilizada (localização geográfica: zona do Barlavento e zona do Sotavento) e apesar da pesquisa ter sido aprofundada, não foram encontradas investigações que corroborassem com a hipótese definida.

Quanto ao terceiro objetivo específico (OE3) de **relacionar a satisfação pelas condições de trabalho e o ambiente da escola com as práticas colaborativas dos professores do ensino regular e a educação especial**, definiu-se a seguinte hipótese de investigação:

Hipótese 7 (**H7**) – **Os docentes com maior nível de satisfação têm maior preferência pelas práticas colaborativas.**

Para testar esta hipótese usou-se o coeficiente de correlação de Pearson. Os coeficientes de colaboração entre o nível de satisfação com a escola e as práticas colaborativas são significativos, positivos e fracos ($r=,237$) ou muito fracos ($r=,130$), conforme se demonstra na tabela seguinte:

Práticas colaborativas	Satisfação
Colaboração no mesmo grupo	,130 [*]
Colaboração entre ER e EE	,237 ^{**}

* $p \leq ,05$ ** $p \leq ,01$

Tabela 18 – Satisfação e práticas colaborativas

Assim, pode-se concluir que quanto mais elevada é a satisfação com a escola maior é a preferência pelas práticas colaborativas, vindo corroborar com os estudos de Correia (2013), Herdeiro (2010) e Fullan & Hargreaves (2001) que reforçam também a importância de um clima de satisfação entre os professores na escola para o sucesso das práticas colaborativas entre os docentes.

Ao estimular relações pessoais e profissionais saudáveis, assentes na ajuda, no apoio mútuo e na confiança, os docentes têm maior facilidade em trabalhar em equipa na elaboração de projetos comuns, para que aconteça nas escolas uma mudança educativa, implicando a existência de uma cultura de colaboração entre os docentes para a melhoria das escolas, conforme os autores Correia (2013), Hargreaves (2001) e Lima (1994) já haviam concluído.

Os resultados confirmam o que autores Correia (2013), Mendes et al (2011), Herdeiro (2010), Boavida & Ponte (2002) e Hargreaves (1998) referem: as relações pessoais e a satisfação pessoal são fatores chave na colaboração entre profissionais, tornando o trabalho em equipa mais fácil e eficaz, assentando nos três “pilares” cruciais para as práticas colaborativas: a confiança, o diálogo e a negociação.

Por fim, como quarto objetivo específico (OE4) de **verificar se o nível de práticas colaborativas é diferente quando se trata de colaboração dentro do mesmo grupo disciplinar e em grupos diferentes**, definiu-se a seguinte hipótese de investigação:

Hipótese 8 (H8) – Os docentes têm uma maior preferência pelas práticas colaborativas dentro do mesmo grupo disciplinar do que entre diferentes grupos disciplinares (1º ciclo do ensino básico/Educação Especial)

Após análise dos dados recolhidos, constatou-se que a diferença entre a preferência pelas práticas colaborativas dentro do mesmo grupo disciplinar e a preferência pelas práticas colaborativas de diferentes grupos disciplinares (1º ciclo / Educação Especial) é estatisticamente significativa, conforme a tabela seguinte.

Práticas colaborativas		M	Dp	Sig.
Pair 1	Colaboração no mesmo grupo	3,81	,56	,001***
	Colaboração entre grupos	3,41	,56	

*** $p \leq ,001$

Tabela 19 – Práticas colaborativas

Assim, confirma-se a hipótese formulada, pois os docentes têm uma preferência mais elevada pelas práticas colaborativas dentro do mesmo grupo disciplinar (3,81 vs 3,41), conforme se pode averiguar na tabela anterior.

Os resultados demonstram que o tipo de cultura que mais se destaca entre os docentes é a balcanização, ou seja, o trabalho de equipa existe segundo uma lógica disciplinar ou de grupo, que competem entre si, ficando a hipótese provada. Tal como neste estudo também Correia (2013) e Fullan & Hargreaves (2001) haviam-se questionado se nas escolas existiria uma cultura de colaboração ou se seria antes uma cultura confortável e complacente que não abrange princípios de prática reflexiva sistemática entre os diferentes grupos disciplinares.

Correia (2013) e Hargreaves (1998) salientam nos seus estudos o problema deste tipo de cultura (balcanização) que ao dividir os docentes em grupos disciplinares limita a visão transdisciplinar do currículo e a colaboração entre docentes de grupos diferentes, existindo por vezes conflitos e dificuldade em atingir os objetivos comuns nas escolas.

O **segundo objetivo geral** (OG2) definido nesta investigação pretende “*Contribuir para o conhecimento existente sobre o conceito de colaboração docente, as dificuldades que os professores dizem sentir na implementação da cultura colaborativa docente e as medidas favoráveis para as superar*”, desdobrando-se em três objetivos específicos que incidem na última parte do questionário (bloco VI do inquérito – Anexo IV), aplicado à amostra em estudo, sendo estas questões abertas, de carácter qualitativo, pelo que não foram formuladas hipóteses.

Quanto ao objetivo específico cinco (OE5)– Compreender quais as características que os docentes consideram melhor corresponder à ideia de colaboração docente, podemos ver os resultados obtidos na tabela seguinte:

<u>Ideias de colaboração</u>	Freq.	%
Conversar sobre os alunos	136	7,6
Planificar as aulas em conjunto	248	13,8
Partilhar experiências	230	12,8
Procurar ideias ou soluções	294	16,3
Discutir problemas comuns	226	12,6
Trocar opiniões acerca da prática docente	100	5,6
Elaborar em conjunto materiais de ensino	186	10,3
Receber ajuda e prestar apoio	142	7,9
Trocar materiais pedagógico-didáticos	130	7,2
Partilhar responsabilidades	108	6,0
	1800	100,0

Tabela 20 – Características que correspondem melhor à ideia de colaboração

Na tabela anterior verificamos que se destacaram as características que melhor definem / identificam o conceito de colaboração: Procurar ideias ou soluções (16,3%), Planificar as aulas em conjunto (13,8%), Planificar as aulas em conjunto (12,8%), Discutir problemas comuns (12,6%) e elaborar em conjunto materiais de ensino (10,3%).

Tal como neste estudo também Correia (2013) e Lima (2002) encontraram resultados semelhantes que vão ao encontro dos tipos de colaboração que exigem uma maior interação profissional entre os docentes, demonstrando que os professores do 1ºciclo do ensino básico e de Educação Especial têm uma noção clara do conceito de colaboração nas escolas.

Observando de seguida o gráfico, constata-se de forma mais clara, as cinco características que na opinião dos inquiridos melhor definem o conceito de colaboração.

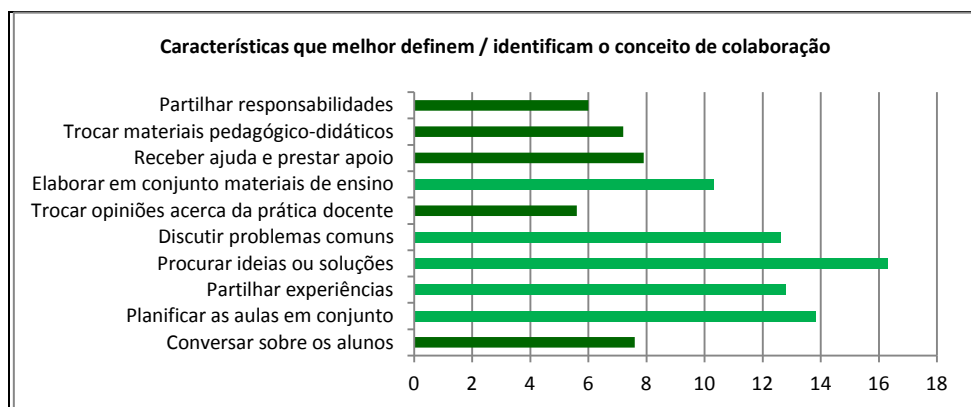


Gráfico 2 : Características que melhor definem o conceito de colaboração

Torna-se interessante verificar que os docentes selecionaram algumas das formas mais fortes de colaboração, mostrando plena noção de como colocar em prática o conceito de colaboração: partilhar experiências, procurar soluções e planificar conjuntamente, assim como discutir problemas comuns e elaborar materiais de ensino em conjunto.

No que concerne ao objetivo específico seis (OE6) – **Compreender quais as maiores dificuldades que os docentes dizem sentir para implementação da cultura colaborativa docente**, destacaram-se como aspetos mais importantes que podem dificultar o trabalho em equipa ou impedir que a colaboração docente seja mais profícua, a falta de tempo (24,8%), o horário excessivo (23,6%) e a falta de vontade (20,3%), conforme se observa na tabela seguinte:

Aspetos que dificultam a colaboração docente	Freq.	%
Falta de tempo	128	24,8
Horário excessivo	122	23,6
Burocracia	36	7,0
Falta de diálogo	17	3,3
Mau relacionamento	28	5,4
Falta de vontade	105	20,3
Resistência à mudança	36	7,0
Excesso de alunos	26	5,0
Falta de formação	18	3,5
	516	100,0

Tabela 21 – Aspetos que dificultam o trabalho em equipa ou impedem a colaboração entre docentes

Torna-se curioso observar que os dois aspetos que mais se destacam pela negativa estão relacionadas com características de organização e gestão escolar (falta de tempo e horário excessivo), enquanto o terceiro aspeto considerado como dificuldade ou impedimento à colaboração é de cariz pessoal dos docentes (falta de vontade), o que reflete certamente as mudanças das políticas educacionais em Portugal e o ambiente de insatisfação e desmotivação existente em muitas escolas atualmente.

Tal como neste estudo, também Correia (2013), Silva (2011), Valadão (2010), Pereira (2004) e Lima (2002) encontram resultados semelhantes, concluindo-se que as condições organizacionais da escola são fatores restritivos no encontro e ação conjunta dos docentes, salientando-se também os horários e o trabalho excessivo dos docentes.

Os aspetos de cariz pessoal apontados em terceiro lugar como impeditivos da implementação do trabalho colaborativo docente, corroboram com os resultados dos estudos de Correia (2013), Silva (2011), Santana (2007) e Hargreaves (1998).

Finalmente, quanto ao objetivo específico sete (OE7) – **Compreender quais os aspetos mais favoráveis para a implementação da cultura colaborativa docente**, destacaram-se como aspetos mais importantes para o bom êxito do trabalho em equipa ou da colaboração entre docentes: a *partilha de ideias e materiais* (19,7%), *espírito de equipa* (19,1%) e a *disponibilidade pessoal e de horário* (12,8%).

Aspetos facilitadores para o êxito do trabalho colaborativo docente	Freq.	%
Partilha de ideias e materiais	100	19,7
Bom ambiente	54	10,6
Comunicação	21	4,1
Cooperação	2	0,4
Profissionalismo	40	7,9
Confiança	5	1,0
Respeito	46	9,1
Disponibilidade pessoal e de horário	65	12,8
Boas condições de trabalho	12	2,4
Disponibilidade/flexibilidade de horário	18	3,5
Elaborar actividades em conjunto	44	8,7
Espírito de equipa	97	19,1
Formação	4	0,8
Total	508	100

Tabela 22 – Aspetos importantes para o êxito do trabalho em equipa ou da colaboração entre docentes

Curiosamente os docentes salientaram dois aspetos importantes que se enquadram na relação dinâmica/profissional para o êxito da colaboração e em terceiro lugar destacaram um aspeto relacionado tanto com a organização e gestão escolar, como com características pessoais (disponibilidade pessoal e de horário).

Os aspetos importantes apontados como facilitadores para a implementação e êxito do trabalho colaborativo nas escolas são semelhantes aos resultados encontrados nos estudos de Correia (2013), Silva (2011) e Gabriel (2007):

Denota-se que os docentes atribuem grande importância às interações existentes entre os docentes para o êxito das práticas colaborativas, refletido-se na construção da cultura escolar, confirmando os resultados autores Correia (2013) e Gabriel (2007).



CONCLUSÕES



CONCLUSÕES

“Pertence, porém, àquela espécie de homens que estão sempre na margem daquilo a que pertencem, nem vêm só a multidão de que são, senão também os grandes espaços que há ao lado”

(Fernando Pessoa)

A conclusão deste trabalho é motivo justificado para uma reflexão sobre todo o percurso da investigação.

A revisão da literatura sustentou toda a investigação, sendo possível, neste momento, refletir sobre a percepção dos docentes titulares de turma do 1º ciclo do ensino regular e os docentes de educação especial, face à sua satisfação para com a escola, assim como sobre as práticas colaborativas entre docentes.

Tentou-se com esta investigação contribuir para o conhecimento existente sobre colaboração docente, as dificuldades que se sentem na implementação de uma cultura colaborativa e as medidas que consideram favoráveis para superar as adversidades.

Houve ainda a preocupação de tentar averiguar a existência de uma relação entre a satisfação pelas condições de trabalho e o ambiente escolar, com as práticas colaborativas docentes, assim como averiguar se os docentes têm uma maior preferência pelas práticas colaborativas dentro do seu grupo disciplinar do que entre diferentes grupos de docência (1º ciclo vs educação especial).

Conclui-se que os docentes com mais tempo de serviço não são os que têm uma maior preferência pelas práticas colaborativas, revelando-se um maior nível de colaboração dentro e fora do grupo disciplinar nos docentes do meio da carreira docente, ou seja, entre os 16 e os 25 anos de serviço.

Quanto à variável da idade não foi possível concluir se a mesma influencia a satisfação docente, porém denotou-se um nível de satisfação ligeiramente maior nos docentes com menor tempo de serviço.

Perante os resultados apurados, chegou-se à conclusão de que a formação inicial e contínua influencia a satisfação dos docentes nas escolas e favorece a preferência pelas práticas colaborativas entre docentes. Verificando-se, ainda, que a integração de

alguma disciplina no domínio das NEE na formação inicial dos docentes resulta numa preferência superior pelas práticas colaborativas.

Relativamente à localização das escolas/docentes do Algarve, verificou-se que os docentes da zona do Barlavento estão mais satisfeitos com a escola e têm uma preferência superior pelas práticas colaborativas.

Constatou-se que quanto mais elevada é a satisfação dos docentes para com as condições nas escolas, maior é a preferência dos mesmos pelas práticas colaborativas, vindo reforçar a importância de um clima de satisfação nas escolas para estimular as relações pessoais e profissionais dos docentes saudáveis, baseadas no trabalho de equipa, fazendo com que os docentes aprendam em conjunto e assim desenvolvam as suas competências para o sucesso das práticas educativas.

Ficou demonstrado que os docentes têm uma noção clara acerca das características que melhor correspondem ao conceito de colaboração docente, tendo os mesmos destacado algumas das formas mais fortes na colaboração docente: planificar as aulas em conjunto, partilhar experiências, procurar ideias ou soluções, discutir problemas comuns e elaborar em conjunto materiais de ensino.

Quanto às maiores dificuldades que os docentes dizem sentir para a implementação da cultura colaborativa docente, os docentes destacaram dois fatores relacionados com a organização e gestão escolar (a falta de tempo e o horário excessivo de trabalho) e um terceiro fator de caráter pessoal, ou seja, a falta de vontade. As dificuldades apontadas refletem as mudanças políticas educacionais em Portugal que se têm vindo a sentir nas escolas através do ambiente de insatisfação e desmotivação.

Como aspetos mais favoráveis para a implementação da cultura colaborativa docente, destacaram-se dois aspetos relacionados com a dinâmica profissional (espírito de equipa e partilha de ideias/materiais) e um aspeto relacionado tanto com a organização e gestão escolar como com características pessoais, designado de disponibilidade pessoal e de horário.

Para que se verifique uma mudança ao nível das escolas que vá de encontro às necessidades da sociedade atual, é fundamental que os docentes colaborem entre si, contribuindo cada um com os seus conhecimentos e experiências para atingir objetivos comuns.

A organização do trabalho docente e a cultura existente nas escolas nem sempre facilitam / contribuem para a implementação do trabalho em equipa entre os docentes do ensino regular e os docentes de educação especial, pelo que as praticas colaborativas docentes nem sempre são possíveis.

Apesar dos constrangimentos, os docentes demonstram-se receptivos a uma cultura colaborativa e desejam essa mudança, indo de encontro às reformas educacionais que incentivam os professores a colaborar mais. Contudo, esta tarefa nem sempre é fácil, pois a responsabilidade não depende unicamente dos docentes, os mesmos estão dependentes de questões organizacionais (horários, currículos, etc) e estruturais (arquitetura da escola, espaços disponíveis, etc) que não incentivam à colaboração entre pares.

Refletindo sobre a temática da investigação, para a verdadeira implementação da cultura colaborativa docente, é fulcral que os mesmos se sintam satisfeitos e valorizados, com um papel ativo nas escolas, pois o envolvimento dos docentes será certamente mais pacífico, espontâneo e desejado, trabalhando e refletindo em equipa, para melhorar o desempenho profissional dos docentes e assim alcançar a tão desejada escola inclusiva.

Seria oportuno abordar esta temática nas restantes regiões de Portugal e/ou aferir as diferenças do nível de satisfação e de colaboração entre as escolas do litoral e as do interior do país. Seria também interessante a realização de um estudo comparativo entre docentes do ensino público e o privado.

Para abordar a temática da satisfação e colaboração docente, seria interessante recorrer a estudos de casos, assim como recorrer a entrevistas, como forma de estimular a reflexão crítica dos docentes, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Outra perspetiva também interessante para futuras investigações sobre esta temática, seria a observação e análise das práticas profissionais docentes antes e após formação no âmbito da cultura colaborativa como forma de verificar a evolução pedagógica, bem como o reflexo nas práticas docentes e no desenvolvimento académico e social dos alunos.



Um dos contributos desta investigação foi sem dúvida a ampliação do conhecimento científico auxiliando a compreensão entre a satisfação profissional com as práticas colaborativas docentes. Contribuiu ainda para refletir sobre a relação entre os docentes do 1º ciclo do ensino básico e os docentes de educação especial, assim como valorizar a necessidade de mais formação profissional para a implementação de uma cultura de colaboração nas escolas.

Conclui-se na esperança de ter desafiado os professores a experimentar o trabalho em equipa, estimulando as interações entre docentes do 1º ciclo do ensino básico e de educação especial para melhorar as suas competências profissionais e contribuir de alguma forma para uma prática pedagógica de maior qualidade, caminhando para o êxito do trabalho colaborativo entre os docentes, caminho marcante para a implementação duma verdadeira escola para todos, a escola inclusiva.

Finaliza-se com uma citação para meditar e questionar:

“Todos são peças importantes no trabalho em equipe, cada um representa uma pequena parcela do resultado final, quando um falha, todos devem se unir, para sua reconstrução.”

(Salvador Faria)



BIBLIOGRAFIA



BIBLIOGRAFIA

- Abelha, Marta Cristina Lopes, (2011), *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do ensino básico: do discurso às práticas*, Aveiro, Universidade de Aveiro
- Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: Torná-la uma realidade*, in Ainscow, G. Porter & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 11-31). Lisboa, Instituto de Inovação Educacional. ISBN: 9728353359.
- Ainscow., Mel (1995). *Educação para todos: torná-la uma realidade*, Comunicação apresentada no *Congresso Internacional de Educação Especial*, Birmingham
- ALCOBIA, Paulo (2002). *Atitudes e Satisfação no trabalho*, Manual de Psicossociologia das Organizações (Orgs). J.M. Carvalho Ferreira e António Caetano. Lisboa McGraw-Hill, p. 290-314.
- Almeida, V. C., (1986), *Stress Organizacional- 2, Pessoal*, n 19, pp 7- 14.
- Alves, Francisco Cordeiro, (1994), *A Satisfação / insatisfação docente – Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*, Edição do Instituto Superior Politecnico de Bragança, Bragança
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. ISBN: 9789724415062.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). *Investigação colaborativa: potencialidades e problemas*. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55), Lisboa, APM. ISBN: 9789728768010.
- Bolívar, A. (1993). *Culturas Profesionales en la Enseñanza*. Disponível na Internet:
<http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/Temas/CdP21993.pdf>
(consultado a 10/01/2014)
- Boni, V. e Quaresma, S. (2005). *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais*. Em Tese - Revista Eletrónica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC , 2 (nº1 (3)), pp. 68-80.
- Campos, B. (2000). *Políticas de formação de professores em Portugal*. Conferência da Presidência Portuguesa. Loulé.
- Carochinho, J. A. (2011). *Métodos de investigação e análise de dados em educação*, Aveiro: ISCIA.

- Carvalho, Rómulo (1996). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cavaco, Maria Helena (1995). *O ofício do professor: O tempo e as mudanças In Profissão Professor*. (Org.) António Nóvoa. 2ª ed., Porto: Porto editora, p.157-191.
- Chorão, F., (1992): *Cultura Organizacional – Um paradigma de análise da realidade escolar*, Lisboa: G.E.F., Ministério da Educação.
- Coelho, Maria de Fátima Paiva dos Santos, (2012), *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*, Universidade de Extremadura, Badajoz. Tese não publicada.
- Cogan, P. (2002). *O que os professores podem fazer: a dislexia nas várias culturas*, Bruxelas: DITT.
- Correia, Daniela Sofia Meneses Lessa, (2013), *A percepção dos docentes de educação regular e da educação especial sobre a sua prática colaborativa inclusiva, na educação pré-escolar e no ensino básico*, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Disponível na Internet <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4084/1/DanielaCorreia.pdf> (consultado a 5/10/2013)
- Correia, L. e Serrano, A. (1999). *Envolvimento parental do aluno com necessidade educativas especiais* in: Correia, L. M. *Alunos com necessidade educativas especiais nas classes regulares* (PP. 145-157). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Cabral, M. C. (1997). *Uma nova política em educação*. In L. M. Correia (Org.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 17-43). Porto: Porto Editora. ISBN: 9720345012
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora. ISBN: 9720345012.
- Correia, L. M. (2001). *Educação inclusiva ou educação apropriada?* In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora. ISBN: 9720345071.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto. Coleção Educação Especial: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando a inclusão quer dizer exclusão*. In L. M. Correia (Org.) *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 9-40). Porto: Porto Editora. ISBN: 9789720016300.



- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora. ISBN: 9789720014023.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um Guia para Educadores e Professores*. 2ª Edição - Revista e ampliada. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008a). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora. ISBN: 9789720347725.
- Correia, L. M. (2008b). *Educação especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Disponível na Internet: <http://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12542> (consultado a 10/4/2014)
- Correia, L.M. (2003), O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão, In: L.M. Correia, (org.), *Educação Especial e Inclusão. Quer disser que uma vive sem a outra não está no seu perfeito juízo*, Porto, Porto Editora.
- Costa, A. B. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. In CNE (Ed.), (pp. 25-36). Lisboa: Ministério da Educação. ISBN: 9728360088.
- Cuche, Denys (1999): *A Noção de Culturas nas Ciências Sociais*. Lisboa, Fim de Século, Ltd.
- DGEEC (Direção-Geral de estatísticas da educação e ciência), (2014), *Regiões em Números 2012/2013 – Algarve*, volume V, Lisboa.
- DGIDC - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, (2008) *Educação Especial – Manual de apoio à prática*, Lisboa
- Duarte, Teresa, (2009), *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação*, Lisboa, CIES e-working papers (ISSN 1647-0893)
- Estrela A, Mª T., (1986), *Algumas Considerações sobre o Conceito de Profissionalismo Docente, Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia*, a no XX, pp 49-71.
- ESTRELA, M. (2001). *Questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente*, in M. Teixeira (org). *Ser Professor no limiar do Século XXI*. Porto: ISET, pp. 113-142.
- Estrela, Mª T., (1986), *Une Étude sur L'Indiscipline en Classe*, Lisboa, INIC.
- Estrela, Maria Teresa (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto editora

- Ferreira, M. Malheiro (2003): *Educação Intercultural*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Ferreira, M. S. (2002). *Estudo das orientações dos professores do primeiro ciclo face à educação dos alunos com necessidades educativas especiais*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto.
- Ferreira, M. S. (2007). *Educação regular, educação especial: uma história de separação*. Porto: Afrontamento. ISBN: 9789723608847.
- Ferreira, Marina A.M.,(2008), *Ciclo de vida, desenvolvimento profissional e gestão escolar-uma abordagem biográfica*, Tese de mestrado em administração e gestão educacional, Lisboa, Universidade Aberta.
- Figueiredo, O. (2002). *O Trabalho Colaborativo entre Professores como Forma de Promoção da Interdisciplinaridade no Ensino das Ciências*. Disponível na Internet: <http://www.orlandofigueiredo.net/HomePage/files/trabalho2.pdf> (consultado a 20/01/2014)
- Fortin et al, (2009), *Fundamentos e etapas do processo de investigação*, Loures, Lusodidacta,ISBN: 9789898075185
- Freitas, L. e Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Frias, Sónia C.C.A., (2013), *Perspetivas dos encarregados de educação dos alunos com necessidades educativas especiais sobre a inclusão e a escola no percurso escolar dos seus educandos – estudo de caso nas escolas secundárias da ilha do Pico nos Açores*, Porto, Universidade Fernando Pessoa
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora. ISBN: 9720348089.
- Gabriel, Fernando Manuel Silva, (2007), *O multiculturalismo na escola*, Tese de mestrado em relações interculturais, Universidade Aberta.
- Gabriel, Fernando Manuel Silva, (2007), *O multiculturalismo na escola – O caso dos alunos de etnia cigana*, Tese de mestrado em relações interculturais, Universidade Aberta.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora. ISBN: 9720341521.
- Gil, F. M. (2009). *A Educação Especial, um estudo centrado nos papéis do(a) professor(a) e das relações Docente de Educação Especial - Professor Titular da Turma / Director da Turma*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: Universidade do Porto.
- Gil, T. (2007). *Reflectir a educação, a diversidade e a inclusão*. Disponível na Internet:



http://www.avagarrett.net/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=84
(consultado a 18/2/2014)

- Gómez, Pèrez A.I., (2004): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal, Madrid*, Morata.
- Gonçalves, J. A. M. (2000). *A Carreira das Professoras do Ensino Primário in Nóvoa, A. (Org.)*,
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*, Amadora, McGraw-Hill. ISBN: 9727730094
- Herdeiro, R. (2010). *Trabalho docente e desenvolvimento profissional. Narrativas de professores*. Lisboa: Chiado Editores. ISBN: 978989838367.
- Hernández, A. (2007). *14 Ideas Clave: el Trabajo en Equipo del Profesorado*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo. ISBN: 9726182735.
- Hofsted, Geert, (2003): *Culturas e Organizações*. Lisboa, MacGraw-Hill
- Holdaway, E (1978), *Facet and overall satisfaction of teachers*. *Educational Administration Quarterly*, 14 (1), p. 30-47
- Huberman, Michael (1995). *O ciclo de vida Profissional dos professores. In Vidas de professores*, (Org.) António Nova, Porto, Porto editora.
- Jacobson, S. L., (1988), *The Distribution of Salary Increments and its Effect on Teacher Retention*, *Educational Administration Quarterly*, v 24, n 2, pp 178-189.
- Jesus, S.N. (1997). *Bem-estar dos professores. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional* (1ª ed). Coimbra.
- Leite, Carlinda (2002): *Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*, *Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. (2004). O currículo construído: da autonomia da escola à colaboração profissional entre os docentes. *Revista de Estudos Curriculares*, 2 (1), 57-84.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora. ISBN 9720348151



- Lopes, Maria Manuela (2001). *Condicionantes da (In)Satisfação Docente: Estudo com Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto, Universidade Portucalense Infante D. Henrique. (Tese de Mestrado)
- Marques, Anabela Teixeira, (2007), *Factores de (In)Satisfação Docente na Escola de Hoje (Um Estudo com Professores do 1.º Ciclo)*, Universidade Portucalense, Porto
- Melo, M. e Fonseca, C. (2008). *Quais os pontos básicos da discussão dos resultados?. Investigação Passo a Passo*. Disponível na Internet: <http://pt.scribd.com/doc/24089332/Investigacao-passo-a-passo>. (consultado em 13/11/2013).
- Mendes, E., Almeida, A., & Toyoda, C. (2011). *Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular*. Educar em Revista, 41, 81-93. Curitiba Editora UFPR
- Mendes, E., Almeida, A., & Toyoda, C. (2011). *Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular*. Educar em Revista, 41, 81-93. Curitiba: Editora UFPR.
- Milheiro, Rute Isabel Antunes Garrett Lourenço (2013), “*Trabalho colaborativo entre docentes – Um estudo de caso*”, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Disponível na Internet <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4605/1/Mestrado.pdf> (consultado a 11/11/2013)
- Mónica, F, (1997). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Porto, Editorial presença
- Morgado, J. (2003). *Qualidades, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Morgado, J. (2004), *Qualidade na Educação – um desafio para os Professores*, Lisboa, Editorial Presença.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora. ISBN: 9720348232.
- Munana, Gilsa Ruth, (2010), Estudo da satisfação profissional dos professores angolanos em função de variáveis sociodemográficas e profissionais, Mestrado em Psicologia na área de especialização de Psicologia Pedagógica, Faculdade de psicologia e de ciências da educação, Coimbra, Universidade de Coimbra.
- Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote. ISBN: 9722010042.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora. ISBN: 9720341033
- Nóvoa, A. (Org.), (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Nunes, Débora M. S., (2012), *O trabalho cooperativo entre o docente de educação especial e o educador do ensino regular: contributos para a inclusão de crianças com NEE*, Lisboa, Escola Superior de Educação João de Deus
- Pereira, A. (2003). *SPSS – Guia prático de utilização. Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo. ISBN: 9789726185109.
- Pereira, A. S. (2004). *Educação multicultural: teorias e práticas*. Porto: Asa. ISBN: 9724136531.
- Pèrez Gómez, A.I., (2004): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- Perrenoud, Ph., Thurler, M.G., (1994): *A Escola e a Mudança*, Lisboa: Escolar Editora.
- Ponte, J.P. & Serrazina, L., (2002), *Professores e formadores investigam a sua própria prática: o papel da colaboração*, Lisboa
- Porter, G. (1997). *Organização das escolas. Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 34-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. ISBN: 9728353359.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Edição Gradiva.
- Reis, F. L. (2010), *Como elaborar uma dissertação de mestrado segundo Bolonha*, Lisboa: Pactor.
- Roldão, M. (2007). “Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores.” *Noesis* (71). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC
- Romão, Célia Francisco, (2012), *A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE e as crianças índigo? Qual o seu lugar?*, Universidade Fernando Pessoa, Porto. Disponível na Internet http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3595/3/DM_celiaromao.pdf (consultado a 5/10/2013)
- Sanches, I. e Teodoro, A. (2007). *Procurando Indicadores de Educação Inclusiva*. Revista Portuguesa de Educação, 2 (20), p.106-147.
- Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, E. B. (2007). *Editorial*. *Noesis*, nº71, 5. Disponível na Internet: www.min-edu.pt/data/Noesis/noesis_Revista71.pdf (consultado a 16/2/2014)



- Santos, M., Matos, F., & Fonseca, T. (2009). *Que se ganha com o trabalho de projecto?* *Noesis*, 76, 26-29. Disponível na internet: www.minedu.pt/data/Noesis/noesis_Revista76.pdf (consultado a 15/10/2013)
- Seco, G. M. (2002). *A satisfação dos professores. Teorias modelos e evidências*. Porto, Edições Asa.
- Sedano, A.M. & Perez, M.R., (1992): *Modelos de Organizacion Escolar*, Madrid: Cincel, S.
- Senge, P. (2005). *Escolas que aprendem. Um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação*. São Paulo: Artmed. ISBN: 9798536303146.
- Serra, H. (2009). *Educação especial: Estigma ou diferença?* *Saber e Educar*, 14, Disponível na Internet: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/340> (consultado a 17/1/2014)
- Silva, A. (2011). *As características da articulação desenvolvida pelos professores do ensino regular como os de educação especial (estudo em Portugal e Espanha)*. Tese de Mestrado em Ciências de Educação.
- Silva, Alcino. (2011). *As características da articulação desenvolvida pelos professores do ensino regular como os de educação especial (estudo em Portugal e Espanha)*. Tese de Mestrado em Ciências de Educação. Disponível na internet http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/es_08_03_AS.htm (consultado a 20/10/2013)
- Silva, José Maria de Castro (2012), *Clima escolar, satisfação, stresse profissional e colaboração entre docentes: Que relações?*, universidade aberta – doutouramento em educação, Lisboa
- Silva, M. O. E. da. (2009). *Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Prática*, Revista Lusófona de Educação, nº 13, 135-153.
- Teixeira, M., (1995): *O Professor e a escola – Perspectivas organizacionais*, Lisboa: MacGraw-Hill
- Teodoro, António (1994), *Política educativa em Portugal: educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Lisboa: Bertrama editora.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca – Sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.



- Valadão, F. (2010). *As práticas de cooperação na construção da profissão docente*. Escola Moderna, 5 (38), p. 5-34.
- Valverde, I. G. (2006). *A crença dos professores do 1º ciclo do ensino regular e da educação especial face à inclusão*. Tese de Mestrado em Psicologia. Porto: Universidade do Porto.
- Vidas de Professores, (2013), Porto: Porto Editora, pp. 141-169.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Assembleia Constituinte (1976), *Constituição da República Portuguesa – V Revisão Constitucional*. Disponível na Internet: <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx> (consultado a 15/01/2014)
- Assembleia da República (1986). *Lei n.º 46/86*, Diário da República n.º 237, I série, de 14 de outubro.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1948), *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível na Internet: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por> (consultado a 15/1/2014)
- Decreto-Lei n.º 26.611, de 19 de Maio de 1936, artigo 17º.
- Decreto-Lei n.º 513-M1/79
- Decreto-lei nº1/98 de 2 de janeiro de 1998
- Decreto-lei nº139-A/90
- Decreto-Lei nº290/75 de 14 de junho de 1975
- Decreto-lei nº330/76 de 7 de maio
- Decreto-lei nº409/89 de 1989
- Decreto-lei nº611/76 de 24 de julho de 1976
- Decreto-lei nº81/77



- Lei nº115/97 de 19 de Setembro
- Ministério da Educação (1990). *Decreto-Lei nº 35/90*, Diário da República n.º 21, I série, de 25 de janeiro.
- Ministério da Educação (1991). *Decreto-Lei nº 319/91*, Diário da República n.º 193, I série A, de 23 de agosto.
- Ministério da Educação (1999). *Despacho conjunto n.º 198/99*, Diário da República n.º 52, II série, de 3 de março.
- Ministério da Educação (2001). *Decreto-Lei n.º 240/2001*, Diário da República n.º 201, I série A, de 30 de agosto.
- Ministério da Educação (2001). *Decreto-Lei n.º 241/2001*, Diário da República n.º 201, I série A, de 30 de agosto.
- Ministério da Educação (2004). *Lei nº 38/2004*, Diário da República n.º 194, I série A, de 18 de agosto.
- Ministério da Educação (2008), *Decreto-Lei nº 03/2008*, Diário da República n.º 4, I série, de 18 de agosto.