



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Ensino Colaborativo: clima de partilha

Mestrado em Ciências da Educação

Educação Especial

Carla Manuela Lemos Silva Frade

Orientador/a

Professor/a Doutor/a

Filomena Ponte

Braga, 2011

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que acreditaram em mim, me ajudaram e incentivaram a ir em frente e a concretizar este desafio, aqui registro o meu sincero agradecimento:

Aos meus pais, pelo empenho com que lutaram na vida e pelo exemplo de dedicação á família, que contribuíram para o que hoje sou;

Ao meu marido por todo o apoio e paciência ao longo deste processo, que sem ele tudo seria bem mais difícil;

Ao meu filho, por durante este período não ter usufruído muito da minha companhia;

À Professora Doutora Filomena Ponte, pela sua confiança, incentivo e apoio. Pela sua atitude profissional, amiga e exigente;

À Helena, colega de profissão que muito ajudou para que o estudo fosse possível

E a todos os que contribuíram para que este estudo fosse possível.

RESUMO

O Presente estudo analisa o modelo de ensino colaborativo praticado nas escolas do 1º ciclo do Agrupamento de Escolas de Pevidém, no Concelho de Guimarães no ano lectivo 2010/2011. A educação inclusiva é hoje muito falada e o atendimento a crianças com necessidades educativas especiais é uma realidade. Para que a escola seja efectivamente inclusiva passa por desenvolver as estratégias e a qualidade do apoio educativo em educação especial. Este apoio só será de qualidade se articulado com o ensino regular. A acção simultânea entre os dois docentes na sala de aula, é essencial para que a escola seja verdadeiramente inclusiva.

O objectivo principal desta investigação é o de caracterizar o modelo colaborativo entre docente de educação especial e docente do ensino regular, no atendimento a crianças com necessidades educativas especiais. Numa primeira fase, é feita uma análise conceptual sobre o conceito de educação especial, escola inclusiva e ensino colaborativo.

A metodologia de investigação utilizada é de natureza qualitativa, e a amostragem é de conveniência, com 19 professores do ensino regular e 5 do ensino especial.

Os resultados obtidos demonstram que é grande a motivação para a docência e que existe colaboração em muitos aspectos neste modelo, entre eles: na planificação e organização das actividades, na avaliação, na relação entre os docentes e na formação contínua. Salientam como aspectos menos positivos e que de alguma forma fragiliza este modelo, o tempo de apoio educativo reduzido, no âmbito da educação especial, que parece insuficiente para um atendimento de qualidade a crianças com necessidades educativas especiais.

PALAVRAS CHAVE: Educação Especial; Necessidades Educativas Especiais; Inclusão; Ensino Colaborativo.

ABSTRACT

The present study examines the collaborative teaching model practiced in the schools of the 1st cycle of the Group of Schools of Pevidém – Guimarães, in the academic year 2010/2011. Inclusive education is now widely spoken and caring for children with special educational needs is a reality. For the school to be inclusive is to develop effective strategies and quality of educational support in special education. This support will only be quality if linked with regular education. The simultaneous action between the two teachers in the classroom, it is essential that the school is truly inclusive.

The main objective of this research is to characterize the collaborative model between the teacher of special education and regular education in serving children with special educational needs. Initially, a conceptual analysis is done on the concept of special education, inclusive education and collaborative learning.

The research methodology used is qualitative, and sampling is convenience, with 19 regular education teachers and five special education teachers.

The results show that there is great motivation for teaching and collaboration that exists in this model in many ways, including: planning and organization of activities in the assessment, the relationship between teachers and training. As less positive aspects and somehow undermines this model, the time of reduced educational support within the special education, which seems insufficient to quality care for children with special educational needs.

KEY WORDS: Special Education, Special Needs, Inclusion, Education Collaborative.

SIGLAS E ABREVIATURAS

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

NEE – Necessidade Educativas Especiais

PAIPDI - Plano de Acção para a integração das Pessoas com Deficiências e Incapacidades

DL – Decreto-lei

CIF - Classificação Internacional da Funcionalidade e Incapacidade

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PEI - Programas Educativos Individuais

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO.....	IV
ABSTRACT.....	V
SIGLAS E ABREVIATURAS.....	VI
ÍNDICE.....	VII
INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo I- Módulo Conceptual.....	4
1. Educação Especial.....	5
1.1 Evolução do Conceito	5
1.2 Enquadramento Legal em Portugal.....	10
2. Escola Inclusiva: Escola para Todos.....	15
2.1 Princípios e desafios da Educação Inclusiva.....	15
2.2 Dificuldades da Inclusão.....	18
3. Ensino Colaborativo.....	22
3.1 Definição e caracterização.....	22
3.2 Definições e Atribuições de Desempenhos.....	29
3.2.1 Professor do 1º ciclo do Ensino Básico.....	29
3.2.2 Professor de Educação Especial.....	31
3.3 Formação Contínua.....	33
3.4 Barreiras ao Modelo colaborativo.....	36

Capítulo II – Enquadramento do Estudo.....	39
1. Motivação.....	40
2. Objectivos.....	42
Capítulo III- Estudo Empírico.....	44
1. Método.....	45
1.1 Opção Metodológica	45
1.2 Caracterização da Amostra.....	47
1.3 Técnicas e instrumento de recolha de dados.....	49
1.3.1 Observação Participante.....	49
1.3.2 Inquérito Aberto.....	51
1.4 Procedimentos.....	52
1.5 Técnica de Análise de Dados.....	54
1.6 Limitações do estudo.....	55
Capítulo IV- Apresentação e discussão de resultados.....	57
1. Escolha da profissão: Ser Professor.....	63
1.1. Primeira opção.....	63
1.2. Outra opção.....	64
2. Variante – Professor de educação Especial.....	65
2.1. Aquisição de conhecimentos específicos.....	65
2.2. Conveniência profissional.....	67
3. Assumir a função do outro colega.....	68
3.1. Interessado.....	68

3.2.	Não interessado.....	69
3.3.	Indiferente.....	69
4.	Planificação e organização das actividades.....	70
4.1.	Em colaboração.....	70
4.2.	Individual.....	71
5.	Apoio educativo.....	73
5.1.	Na sala de aula.....	13
5.2.	Fora da sala de aula.....	74
5.3.	Tempo de apoio educativo suficiente.....	75
6.	Avaliação.....	76
6.1 –	Momentos de avaliação em conjunto.....	76
7.	Função do docente do ensino especial.....	78
7.1.	Importância da função.....	78
7.2.	Aspectos positivos.....	79
7.3.	Aspectos negativos.....	80
7.4.	Estatuto diferenciado.....	81
8.	Relação entre docentes.....	83
8.1.	Problemas de relacionamento.....	83
8.2.	Bom relacionamento.....	84
8.3.	Gestão da sala de aula.....	86
8.4.	Partilha de informação.....	87
8.5.	Escolha de colegas para trabalhar.....	87
9.	Formação contínua.....	88
9.1.	Importância.....	89
9.2.	Necessidades de formação específica.....	89

9.3. Entidade formadora.....	90
CONCLUSÕES.....	92
BIBLIOGRAFIA.....	96
ANEXOS.....	103
Anexo I – Carta de apresentação do estudo	
Anexo II – Carta de apresentação do questionário	
Anexo III – Guião	
Anexo IV – Questionário do ensino especial	
Anexo V – Questionário do ensino regular	
Anexo VI – Grelhas da análise de conteúdo dos questionários	

Índice de Figuras, Tabelas e Gráficos

1. Índice de Figuras

➤ Figura 1 – Características da Colaboração.....	25
➤ Figura 2 – Modelo de Trabalho Colaborativo.....	27
➤ Figura 3 – Dinâmica da Colaboração.....	28
➤ Figura 4 – Modelo interactivo de Miles e Huberman.....	59

2. Índice de Tabelas

➤ Tabela 1 - Distribuição dos professores de educação especial pelas escolas do 1ºCiclo.....	48
➤ Tabela 2 - Itens de categorização.....	61
➤ Tabela 3 - Categorias e subcategorias das respostas aos itens dos questionários.....	62

3. Índice de Gráficos

➤ Gráfico 1 – N° de professores de educação especial e do ensino regular	48
➤ Gráfico 2 – Questionários entregues e devolvidos.....	52
➤ Gráfico 3 – Escolha da profissão: Professor.....	64
➤ Gráfico 4 – Variante - Professor de Educação Especial.....	67
➤ Gráfico 5 – Assumir a função do outro colega da sala.....	70
➤ Gráfico 6 – Planificação e organização das actividades.....	72
➤ Gráfico 7 – Apoio educativo.....	74
➤ Gráfico 8 - Tempo de apoio educativo suficiente	75
➤ Gráfico 9 - Momentos de avaliação em conjunto	77

➤ Gráfico 10 – Estatuto diferenciado.....	82
➤ Gráfico 11 – Problemas de relacionamento.....	84
➤ Gráfico 12 – Bom relacionamento.....	85

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Numa sociedade em constante mudança como é a nossa é de extrema pertinência que a escola proporcione aos seus alunos, um ensino consistente e de grande qualidade. Para que a escola assuma o papel fulcral que lhe cabe na dinâmica social, é fundamental que combata todas as formas de exclusão social (Unesco, 1994).

Todos os dias constatamos que a crescente diversidade de crianças que frequentam hoje as escolas e a necessidade de conseguir gerar respostas que proporcionem um atendimento eficaz, requerendo muitas vezes a reformulação de determinadas práticas na educação.

À escola exige-se que seja uma escola para todos, que não seja só um espaço de aprendizagem no plano dos conteúdos, mas também um espaço de desenvolvimento no plano das atitudes, das competências, dos valores e das relações.

Para a concretização destes princípios surgiu a necessidade de procurar estratégias que reunificassem o ensino regular e a educação especial e de introduzir nas escolas serviços de apoio, recursos especializados e outros profissionais com a finalidade de melhor atender às necessidades educacionais dos seus alunos.

Atendendo que a colaboração é uma componente essencial na inclusão (Correia, 1997b) entende-se que o trabalho em parceria entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial é preponderante na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.

Assim, o papel do professor do ensino regular e especial, adquire um papel fundamental no seio do paradigma da escola inclusiva, sendo igualmente relevante conhecer as suas atitudes e práticas em conjunto, em contexto de sala de aula.

Dentro desta perspectiva, cabe-nos analisar se o ensino colaborativo efectivamente existe e se as duas partes se articulam, contribuindo para um ensino colaborativo de qualidade.

Este estudo centrou-se nas questões relacionadas com as atitudes profissionais dos professores do ensino regular e dos professores de educação especial e qual o seu impacto no atendimento a crianças com necessidades educativas especiais.

Em termos estruturais, este estudo projecta-se em quatro capítulos distintos.

O primeiro capítulo representa o *Módulo Conceptual*, onde estão delimitados todos os conceitos teóricos que sustentam o estudo. Este capítulo divide-se em três pontos distintos, descrevendo conceitos como: *Educação Especial; Escola inclusiva: Escola para todos e Ensino Colaborativo*.

No segundo capítulo, *Enquadramento do Estudo*, apresentamos a pertinência do estudo e os objectivos que orientam a investigação.

O terceiro capítulo destina-se ao *Estudo Empírico*. Ao longo deste capítulo apresentaremos o *método* de investigação, caracterização da *amostra, instrumentos* utilizados na *recolha de dados*, e *procedimentos*, e *técnicas de análise de dados e limitações do estudo*.

Relativamente ao último capítulo, *Apresentação e discussão dos dados*, baseia-se essencialmente na análise de conteúdo dos questionários abertos e das informações recolhidas através da observação.

Apresentamos a *Conclusão*, onde anunciamos os aspectos mais significativos e relevantes da nossa investigação, apresentados de forma sucinta e sustentadas pelo enquadramento do mesmo.

Encerramos o trabalho com as *Referências Bibliográficas*, citadas no “corpus” do texto e os *Anexos*.

CAPÍTULO I

MÓDULO CONCEPTUAL

1. Educação Especial

Todos os Homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

(Declaração Universal dos direitos do Homem
Artigo 1, assembleia geral das nações Unidas, de 10 de Dezembro de 1948)

1.1 Evolução do Conceito

Ao longo da História da Humanidade o modo como é encarada a problemática da pessoa com deficiência reflecte, em muitos aspectos, a maturidade humana e cultural de uma comunidade. (Fonseca, 1980)

Assim, as atitudes perante a deficiência têm evoluído ao longo dos séculos. Inicialmente as pessoas com deficiência eram discriminadas, desde serem consideradas como possuídas por divindades maquiavélicas na Idade Média, ou fruto de transgressões morais no século VIII, até serem internadas em hospícios, por serem consideradas loucas, nos séculos XVIII e XIX.

Segundo Bautista (1997, p.21) esta evolução passa por três fases distintas na história da Educação Especial. A primeira, que considerou a pré-história da Educação Especial é uma fase essencialmente asilar e segregativa. A segunda, com um cariz fortemente assistencial, aliada a algumas preocupações educativas, defende que a educação deverá ocorrer em ambientes segregados. Por último, a terceira e a mais recente, datada da década 70, apresenta uma nova abordagem de conceito e de prática da Educação Especial, caracterizada pela preocupação com a integração dos deficientes nas escolas regulares.

Este conceito de Educação Especial assenta em princípios essenciais como o princípio de normalização, que tem como principal objectivo, "...aceitar a pessoa deficiente tal

como ela é, com as suas características diferenciais e oferecer-lhe serviços da comunidade para que possa viver a vida o mais normal possível”. (Garcia, 1988 citado por Lopes, 1997, p.40).

Neste contexto, assinalamos dois documentos de referência internacional que são fundamentais para o enquadramento jurídico-legal deste novo paradigma de Educação Especial surgindo, um nos Estados Unidos em 1975, a legislação PL94-142 e o outro no Reino Unido, em 1978, o relatório Warnock.

A Public Law (94 – 142) – The Education of all Handicapped Children Act, determinava que o ensino ministrado aos alunos com deficiência tivesse lugar num ambiente o menos restritivo possível e propôs um «... ensino das crianças deficientes com os seus pares, de forma universal e gratuita» (Bairrão, 1998, p.21) e, conforme dita a lei na secção 612 (5) (B):

“Com o máximo de adequação possível, as crianças com necessidades educativas especiais são educadas com as crianças que não as apresentam, e a sua colocação, educação separada ou outra forma de afastamento de ambientes educacionais regulares ocorrem somente quando a natureza ou gravidade da deficiência é tal que a educação em classes regulares, com o uso de meios e serviços suplementares, não pode ser realizada de maneira satisfatória”. (Correia, 1997a, p.24).

O relatório de Warnock, por sua vez, propôs a expansão da educação especial, introduzindo o conceito de necessidades educativas especiais. Este documento dá ênfase e privilegia o critério pedagógico em detrimento ao tradicional diagnóstico médico, «Cada aluno tem as suas próprias necessidades que variam apenas no grau de especificidade das mesmas». Warnock Report (1972). Este relatório além de contribuir para um novo modelo psico-pedagógico alterou a terminologia, propondo o termo crianças com necessidades educativas especiais (Ainscow, 1998; Correia, 1997).

Bairrão (1998) considera que estas leis foram, na época, duas “*revoluções silenciosas*” no campo da educação especial que vieram trazer importantes mudanças.

Nasce, assim, o conceito de educação integrada, entendida como um atendimento educativo específico que é prestado a crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais no meio familiar ou na escola regular em que a criança seja inserida. (Correia 1997a). É nesta altura que o conceito de Educação Especial sofre uma evolução e começa a ser definido como um conjunto de adaptações e apoios que o sistema educativo regular necessita de possuir para apoiar os alunos com dificuldades no processo ensino aprendizagem. Segundo Correia (1999, p.14):

“A educação especial passa, assim, neste século, por grandes reformulações, como resultado das enormes convulsões sociais, de uma revisão gradual da teoria educativa e de uma série de decisões legais históricas que assentam num pressuposto simples: a escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade educativa proporcionar-lhes um programa público e gratuito de educação adequado às suas necessidades”.

Na perspectiva do mesmo autor, o termo especial em Educação Especial, é que a escola deve proporcionar aos seus alunos com NEE um conjunto de recursos que minimizem as suas dificuldades. Para Correia, Educação Especial é assim, “um conjunto de recursos especializados que se constituem como condição fundamental para uma boa prestação de serviços educativos para os alunos com NEE” (2008, p.19)

Kaufman (2002), citado por Correia (2008,p.18) diz sobre este tema: “na minha opinião, a educação especial é um aspecto essencial de um bom sistema público de educação”.

Para superar as necessidades específicas de cada criança com NEE há um conjunto de serviços que Correia (2003, pp.17-18) designa “conjunto de serviços de apoio especializados (do foro educacional, terapêutico, psicológico, social e clínico) destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características, capacidades e necessidades (...)”.

Foi a pensar nas crianças com NEE que surgiu a educação especial e esta é designada por especial porque vai tentar superar, com um acompanhamento individualizado, as dificuldades de cada aluno com limitações.

Segundo, Wedel (1983), o termo NEE refere-se ao afastamento entre o nível de comportamento ou a realização da criança e o que dela se espera.

Marchasi e Martin (1990), citados por Correia (1997, p.48) referem-se aos alunos com NEE como sendo aqueles que “apresentem um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes daqueles que são necessários para os seus companheiros da mesma idade”.

Assim sendo, qualquer aluno com algum tipo de necessidade deve seguir o percurso escolar beneficiando de medidas educativas do regime especial para aceder ao currículo comum ou, em face da problemática, pode fazer um percurso com currículo alternativo, orientado por um professor de educação especial, mantendo os dois sistemas de ensino.

Em 1994 ocorre outro acontecimento marcante sobre esta matéria, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca. Nesta conferência assina-se uma nova declaração de princípios que influenciam um importante conceito, o de inclusão.

Esta filosofia de inclusão não deixa ninguém de fora, todas as pessoas devem ser incluídas.

“ «As crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (Declaração de Salamanca, 1994).

A tendência actual situa-se numa linha filosófica que pressupõe que as escolas devem assumir um princípio de educação direccionada a todos, num sistema educativo único e estruturado, que dê respostas com qualidade às necessidades educativas de todos os seus alunos, com profissionais preparados para orientarem e minimizarem essas diferenças.

Em suma, a aceitação social e o atendimento educacional das pessoas com deficiência sofreu diferentes influências ao longo da sua história, que vão desde a prática da exclusão até à inclusão defendida actualmente.

Em Portugal, as políticas educativas voltadas para os direitos das pessoas deficientes procurou seguir as tendências internacionais, todavia há ainda muito a fazer. Segundo Fuchs e Fuchs (1994) citado por Correia (2008b, p.6):

“«estamos no momento certo para se inventarem pragmáticos não fundamentalistas à direita ou à esquerda. Estamos no momento certo para uma liderança que reconheça e necessidade de mudança; aprecie a importância da construção de consensos; olhe o ensino regular como promotor das respostas possíveis às necessidades dos alunos; respeite a tradição e os valores dos profissionais de educação especial; e se esforce por fortalecer a filosofia educativa na sua plenitude para que as aprendizagens e a vida de todas as crianças melhorem”.

Conscientes desta afirmação, estamos convictos, que ainda há um longo caminho á nossa frente para que a evolução da educação especial continue.

1.2. Enquadramento Legal em Portugal

No contexto nacional, as atitudes e percepções face á pessoa com deficiência seguiram os mesmos padrões de exclusão e segregação dos outros países.

Nas primeiras décadas do século XX, a elevada taxa de analfabetismo contribuiu para a reduzida atenção para com a educação especial. As poucas respostas que surgiram foram para com alunos com deficiências sensoriais. Nos anos sessenta, a oferta educativa para as crianças e jovens com deficiência era escassa, o que levou ao aparecimento de movimentos de pais, médicos e professores, que se organizaram em associações e criaram várias estruturas educativas, por categorias de deficiência, instituições sem fins lucrativos, que tinham o apoio do Ministério da Segurança Social (Leitão 2007).

Na década setenta, a evolução legislativa foi pouco significativa, contrariamente ao que se passava ao nível internacional, sendo os avanços nacionais menos expressivos. Salientamos, no entanto, a Constituição da República Portuguesa, em 1976. Esta Lei promove o direito ao ensino e á igualdade de oportunidades nos seus artigos 73º e 74º. O artigo 71º da mesma constituição, estabelece relativamente às pessoas com deficiência:

1. *«Os cidadãos física ou mentalmente deficientes gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontram incapacitados».*
2. *«O estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e tratamento, reabilitação e integração dos deficientes, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e assumir o encargo da efectiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores.»*

Outros dos sinais de mudança, ao nível legal, do conceito de educação especial no sistema educativo Português, são visíveis na Lei de Bases do sistema educativo Português (LBSE), Lei 46/86, de 14 de Outubro, que contribuiu fortemente para que a educação especial tivesse um quadro de referência. Com este documento a escolaridade passou para nove anos de escolaridade obrigatória, gratuita e universal, e refere “de que se deve assegurar às crianças com necessidades educativas específicas condições adequadas ao seu desenvolvimento pleno aproveitando as suas capacidade”, introduzindo no sistema educativo, a diferenciação pedagógica como meio de proporcionar efectivamente, a igualdade de oportunidades das crianças e jovens com deficiência.

A educação especial passa, com esta lei, a ser integrada definitivamente no sistema educativo português, como refere o artigo 18º, ponto 1:

“A educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados”.

Este artigo contempla também a possibilidade do atendimento à deficiência ser realizado em escolas especiais, desde que comprovado, o tipo e o grau da problemática. Realça ainda, o papel fundamental do Estado e contributo da sociedade civil, a criação de recursos e de respostas do forma a apoiarem o processo educativo dos alunos com deficiência. Segundo esta Lei, cabe ao Ministério da Educação a responsabilidade de orientar a política de educação especial, atribuindo-lhe as competências para “definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos, e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação”.

A década noventa foi rica em alterações ao nível legislativo, tal como na maior parte dos países europeus. São implementados importantes diplomas, entre eles, o Decreto-Lei n.º319/91, de 23 de Agosto. Este Decreto apresenta princípios inovadores no âmbito da

integração das crianças com necessidades educativas especiais, acentuando o modelo pedagógico, o conceito de necessidades educativas especiais e a crescente responsabilização do ensino regular face ao atendimento destas crianças. Esta Lei, apesar das suas virtualidades e avanços, apresenta algumas omissões e até ambiguidades, ao não incluir as categorias de educação especial e ao não operacionalizar conceitos como os de situações mais ou menos complexas e grandes incertezas interpretativas na identificação da problemática do aluno e por conseguinte no apoio mais adequado. Correia (1999)

O Despacho 105/97, de Julho de 97, refere o enquadramento normativo dos apoios educativos, tendo em conta uma panóplia de princípios com orientação inclusiva, de acordo com a declaração de Salamanca (1994).

Com o Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de Janeiro, sobre a reorganização curricular do ensino básico, realça, nos artigos 10º e 11º, que as crianças com necessidades educativas permanentes deverão ter um currículo alternativo, adequado às suas necessidades específicas.

Actualmente Portugal, tal como outros países, está em processo de revisão das políticas e da legislação face a esta problemática.

Na resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de Setembro, o I Plano de Acção para a integração das Pessoas com Deficiências e Incapacidades (IPAIPDI 2006-2009), documento orientador no domínio da incapacidade, apresenta um conjunto de medidas e propostas de intervenção. Neste contexto, o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, vem definir o âmbito da educação especial, revogando entre outros, o DL 319/91.

Este diploma, define os apoios especializados para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado. No seu preâmbulo vem explícito que ele se insere na filosofia inclusiva e que os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da

participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente (...) dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial biopsicosocial (Ministério da Educação, 2008, Preâmbulo).

Das muitas alterações relevantes deste diploma, referenciamos o (Artigo 4.º, pontos 2 e 3), com a possibilidade de criação de escolas de referência bilingue de alunos surdos e escolas para a educação de alunos cegos e com baixa visão, assim como, unidades de ensino estruturados para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e unidades para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

Outra alteração notável está relacionada com a avaliação das crianças, a qual deve ter como referência a Classificação Internacional da Funcionalidade e Incapacidade (CIF, OMS, 2001), que deve servir de base à elaboração dos programas educativos individuais (Artigo 9.º, ponto 2).

Assim, a CIF é, segundo a Organização Mundial de Saúde, uma classificação com múltiplas finalidades, para ser utilizada de forma transversal em diferentes áreas disciplinares e sectores. Esta classificação tem como principal objectivo, a interpretação das estruturas, funções do corpo e a inter-acção da pessoa com o meio ambiente (actividades e participação). Constitui, ainda, uma linguagem única para a funcionalidade e incapacidade humana e a utilização da CIF em processos de avaliação permite descrever a parte funcional da pessoa, valorizando as suas capacidades, os factores ambientais, as barreiras e os facilitadores da participação social. De acordo com estas alterações conceptuais, o termo incapacidade, apresenta-se mais adequado que deficiente, pois o primeiro engloba as limitações funcionais, relacionados com a pessoa e o seu meio ambiente, e o ultimo, é mais restritivo e menos convergente com as alterações do documento. Esta classificação, nem

sempre foi de aceitação consensual, em especial pela inexistência de investigação consolidada sobre a adequação da CIF ao domínio educativo (Correia, 2008).

Em nosso entender, este enquadramento legal, parece-nos positivo, pois é mais coerente com a complexidade crescente do contexto educativo.

2. Escola Inclusiva: Escola para todos

«A normalidade causou-me sempre um grande pavor, exactamente porque é destrutiva.»
(Miguel Torga)

2.1. Princípios e Desafios da Educação Inclusiva

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

Assim sendo, a sociedade deve ter para com todos os seus indivíduos, um tratamento justo e igual para todos. Num estudo feito por Tomaz (2007, p.67) a perspectiva de *cidadania activa*, é referida como um dos saberes fundamentais a todos os cidadãos.

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

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

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

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

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

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

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

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

A meta da educação inclusiva é alargar o acesso á educação, promover a participação e dar oportunidade aos alunos, sensíveis à exclusão, de realizarem o seu potencial.

Neste sentido, referindo Alarcão (2001, p.10) «aponta-se a educação como cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência em sociedade, sociedade da qual se espera desenvolvimento económico acrescido e uma melhor qualidade de vida».

A escola inclusiva e a educação dos alunos com NEE, baseiam-se num conjunto de princípios que, segundo Correia (2008b, p.16 e 17) são:

- *todos os alunos, designadamente os alunos com NEE, independentemente da sua raça, condição linguística ou económica, sexo, orientação sexual, idade, capacidades de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião, têm o direito a ser educados em ambientes inclusivos;*
- *todos os alunos com NEE são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos;*
- *todos os alunos com NEE devem ter oportunidade iguais de acesso a serviços de qualidade que lhe permitam alcançar sucesso;*

- *todos os alunos com NEE devem ter acesso a serviços de apoio especializados, que deles necessitem, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades;*
- *todos os alunos com NEE devem ter acesso a um currículo diversificado;*
- *todos os alunos com NEE devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em actividades extra-escolares e em eventos comunitários, sociais e recreativos;*
- *todos os alunos, designadamente os alunos com NEE, devem ser ensinados a apreciar as diferenças e similaridades dos ser humano.*

Sabemos pois, que em Portugal, as praticas inclusivas, na opinião de Correia (2001, p.31), são objectivos prioritários do Sistema Educativo, não só da gestão e administração, como também, da generalidade das escolas e dos professores. Neste contexto, Fonseca (1995, p.207), afirma:

“a integração não se consegue por leis escolares nem por espontaneidade social. Ela deve ser pensada a nível social antes e depois da escola. Antes através das acções domiciliárias eficazes. Depois, por uma política de emprego e de integração social». «A integração só terá sucesso se todo o sistema de ensino mudar. Ter-se-ão de criar serviços adequados, ultrapassar a pobreza do equipamento escolar, superar processos arbitrários de diagnóstico e de classificação, intensificar a inovação dos processos de formação dos professore”.

A educação inclusiva é uma questão de direitos humanos. Recorrendo á Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), e ao sei artigo 1º, diz-nos «todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade». Tendo este princípio como orientador, sinaliza-se a garantia de igualdade de oportunidades no acesso à educação, sucesso e participação de todos na sociedade. Todavia, consideramos que promover a igualdade de oportunidades não significa dar o mesmo a todos os alunos, mas proporcionar uma abordagem educativa equitativa, que responda eficazmente às necessidades de cada um. Este conceito de educação é valorizado na perspectiva construtivista (Piaget, 1970; Vygotsky, 1986; Bruner, 1986) e ecológica (Bronfenbrenner, 1979). Segundo estes autores, atinge-se a globalidade do indivíduo através de

aprendizagens significativas, interagindo saberes e experiências, com o professor, grupo de pares e meio envolvente.

Sobre este assunto, Correia (2008b, p.17), nomeia um conjunto de premissas para com os profissionais de educação, pais e serviços:

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

A educação inclusiva coloca maiores exigências e desafios à escola e aos professores, pelo que estes precisam de apoio nos seus esforços para implementarem um currículo que responda às características e necessidades dos seus alunos. Capacitar as escolas e os seus professores a trabalhar com um currículo que responda a essas exigências é o grande desafio que se coloca à escola e aos serviços de apoio. Outro dos grandes desafios da inclusão é dar prioridade ao ensino regular, redefinindo novas práticas e novos modelos de organização escolar, para que todos aprendam efectivamente e não andem a marcar passo. Como já referimos, a mudança passa por investir na formação profissional, na utilização de meios e serviços adequados e acima de tudo, encarar este processo como um processo incompleto, ou seja, pensar que podemos fazer sempre mais e melhor.

2.2. Dificuldades da Inclusão

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

O sistema educativo tem tido avanços e recuos sobre este aspecto. Em nossa opinião, são muitas as escolas integradoras de crianças com NEE, mas menos, as que praticam uma filosofia inclusiva.

O que nos parece existir é ainda alguma falta de informação mais ampla aos professores e á sociedade em geral sobre a problemática da deficiência.

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

A falta de formação específica por parte dos professores do ensino regular é apontada como outra barreira á educação inclusiva. Deste modo, sem a formação necessária para o atendimento de crianças com problemáticas, os professores não conseguem desempenhar a sua função eficazmente. Segundo Correia (1999, p.20) a formação necessária e o conhecimento da «natureza dos seus problemas e as implicações que têm no seu processo educativo, os professores do ensino regular não lhes podem prestar o apoio adequado».

Para este facto, alerta o mesmo autor de que:

“os cursos de formação inicial das Escolas Superiores de Educação do país deverão incluir uma vertente em educação especial constituída por um mínimo de três módulos tais como, Introdução à educação especial, Avaliação e programação em educação especial; e adaptações curriculares em educação especial, bem como um estágio de, pelo menos, um semestre” Correia (1994, cit. Por Correia, 1999, p.161).

A ausência de formação por parte dos professores do ensino regular face aos professores especializados cria neles, por vezes, um clima de alheamento face a casos mais complexos, diminuindo assim, «a sua expectativa e o seu empenhamento em relação a estes alunos, contribuindo para uma menor integração na classe» (Ainscow, 1996, cit. por Costa,

1996, p.60). Das muitas dificuldades encontradas pelos professores ao lidar com crianças com NEE Correia (2008b, p.23) destaca:

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

Outro dos obstáculos à educação inclusiva é a ausência das equipas multidisciplinares, com a participação de outros técnicos indispensáveis à reabilitação das crianças com NEE e quando existem, trabalham muitas vezes, de forma desarticulada.

O reduzido apoio interdisciplinar, de escassos recursos humanos especializados, sustenta mais dificuldades ao professor do ensino regular e à sua acção. Esta dificuldade irá ser uma barreira”à concretização de um ensino diferenciado e à planificação e gestão dos recursos humanos e técnicos disponíveis para lhe dar coerência e viabilidade”. (Ministério da educação, 1998, p. 11).

Norwich (1993, citado por Marchesi In Rodrigues 2001, p.95) aponta para quatro dilemas principais no processo de inclusão, sendo eles:

1. *“O dilema do currículo comum: um aluno com graves problemas de aprendizagem deve aprender os mesmos conteúdos ou conteúdos diferentes dos colegas?”*
2. *“O dilema da identificação: a identificação dos alunos com NEE ajuda-os ou, pelo contrário, marca-os negativamente?”*
3. *O dilema pais-profissionais: no momento das decisões quem tem maior influência?”*
4. *O dilema da integração: uma criança com sérios problemas de aprendizagem aprende mais na classe regular ou numa classe especial com mais apoios?”*

Num estudo feito por este autor, verificou que alguns destes dilemas são para serem reflectidos, entre eles, o que respeita ao currículo, à identificação e à integração.

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

Quando o processo da inclusão falha e as crianças vão crescendo em locais onde existem programas dirigidos a grupos marginalizados que funcionam á margem do sistema educativo regular, com programas especiais, instituições especializadas e docentes especializados. Que apesar da boa vontade dos participantes, levam á exclusão, pois as crianças acabam por ficar de fora da vida escolar e, mais tarde, a ficarem fora de uma vida social e cultural da sua comunidade. Sobre esta temática, Mantoan (2003), refere:

“O que existe são projectos de inclusão parcial, que não estão associados a mudanças de base nas escolas e que continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados (classes especiais, salas de recurso, turmas de aceleração, escolas especiais, os serviços de itinerância)”.

Tendo em conta esta realidade, consideramos que uma educação inclusiva, para além da responsabilização do sistema educativo, passa também pela atitude dos profissionais, pela cultura da sociedade que estamos inseridos e pela forma como cada cidadão encara este tema. É convicção nossa, que se nos empenharmos como profissionais responsáveis com a abertura que este tema merece, minimizaremos estas dificuldades. Sendo nós, docentes em educação e conscientes desta filosofia, é curiosidade nossa perceber o ensino colaborativo numa escola inclusiva, que mais á frente analisaremos.

3. Ensino Colaborativo

“nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam”.

Fullen(1991, cit. por Warwick, 2002, p.115)

3.1 Definição e Características

É impensável reflectir sobre a educação especial sem analisarmos de perto a relação existente entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial.

Para que o ensino seja de qualidade, neste modelo de ensino, é essencial que exista uma estreita relação entre ambos os docentes. Quando duas ou mais pessoas trabalham em conjunto, a qualidade das suas relações são essência do seu trabalho. A qualidade desta relação está relacionada com a motivação, competências, confiança e aceitação do outro na parceria de trabalho.

O ensino colaborativo está intimamente ligado ao ensino partilhado e ao seu conceito, denominado para Bauwens e Hourcade (1995), por “cooperative teaching”. Segundo estes autores, ensino partilhado é:

“uma reestruturação dos processos de ensino na qual dois ou mais educadores, com competências diferentes, trabalham numa forma coordenada para em conjunto ensinar, grupos de estudantes heterogéneos, do ponto de vista académico e comportamental, em locais integrados, isto é, nas classes regulares” (p.46).

O conceito de ensino colaborativo ou partilhado é, no ponto de vista de Reinhiller (1996), uma actividade na qual dois professores de educação especial e do ensino regular trabalham juntos num mesmo espaço físico numa variedade de actividades de ensino, para conseguir concretizar um ensino de qualidade a um maior número de estudantes.

Reddit, (1991, p. 56) define ensino partilhado:

“como um método sistemático e colaborativo de integrar as culturas da educação regular e especial, é um dos modelos inovadores para incluir estudantes com diferentes necessidades, na educação regular. Como um bom casamento esta colaboração exige dedicação, envolvimento, e trabalho árduo”.

Analisar o ensino colaborativo é analisar a relação entre dois ou mais profissionais.

Não tem que ser exclusivamente entre dois professores, mas de um par, constituído por um professor e outro técnico, como exemplo, terapia da fala, entre outros.

Neste modelo de ensino está subjacente uma característica fundamental que é a da partilha de saberes e experiências. Para Correia (2008a, p.50):

”os profissionais devem proporcionar ambientes de entreaajuda onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias, tal como o ensino em cooperação e a aprendizagem em cooperação, tão necessárias ao fortalecimento das áreas fortes dos 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 aprendizagens dos alunos”.

É consensual entre autores que promovem a educação especial e a educação inclusiva, que o ensino colaborativo deve ser norma. Fontes (2007, p.58) cita Mendes (2006b,p.32):

“Em síntese, o ensino colaborativo ou co-ensino, é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogéneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais”.

Os esforços da colaboração têm sido estruturados de forma distinta na tentativa de se encontrar a estratégia mais adequada para promover uma escola mais inclusiva e de qualidade. Esses esforços são de dois tipos: colaboração indirecta e colaboração directa. Bauwens e Hourcade (1995).

Na colaboração indirecta, o trabalho em equipa ocorre somente ao nível da planificação, sendo a sua aplicação só da responsabilidade de um profissional. Na colaboração directa, os profissionais planificam e implementam a intervenção,

conjuntamente. Esta perspectiva é mais característica do modelo colaborativo e partilhado, em que é combinada a acção conjunta de dois professores, dentro da mesma sala. Esta relação tem tido uma aceitação crescente, pois oferece mais vantagens aos professores e alunos.

Outro aspecto relevante na relação de colaboração é o seu carácter voluntário, já que esta decisão tem de emergir entre as pessoas envolvidas, não sendo possível forçar ninguém a desenvolver uma relação colaborativa (Friend & Cook, 1996).

Esta teoria veio revolucionar um pouco a forma como alguns dos profissionais encaravam a sua profissão e a sua forma de estar no ensino. Habitados á sua autonomia, planearem e a trabalharem sozinhos, têm segundo este modelo, a terem uma atitude partilhada, isto é, partilha de responsabilidades de todos os níveis, desde a definição de objectivos, às tomadas de decisões sobre como vai ser desenvolvido o processo na prática. Esta relação de partilha deve começar com a definição de um ou mais objectivos comuns, suficientemente fortes para sustentar a atenção partilhada.

Assim sendo, características como o respeito e confiança entre profissionais, assim como o valor atribuído ao próprio processo, são requisitos fundamentais para o ensino colaborativo (Friend & Cook 1996).

A respeito de colaboratividade, os autores Pugach e Jonhson (1995) apontam para as necessidades dos educadores e professores considerarem em conjunto a função de cada um e o respectivo nível de intervenção pela qual os professores devem definir as suas funções e responsabilidades na sala.

Donalson e Sanderson (1996, p.3) sustentam três argumentos básicos para o trabalho colaborativo:

1. *“O trabalho em colaboração beneficia directamente a criança, uma vez que os educadores não podem evoluir nas suas práticas quando estão isoladas, eles precisam uma segunda opinião, de partilhar ideias e de ajuda na intervenção com crianças com NEE,*

2. *O trabalho em colaboração beneficia directamente os educadores porque aprendem com os outros, logo o seu profissionalismo e eficácia melhoram.*
3. *Enriquecimento profissional na cultura escolar; estudos na área , concluem que quando os professores trabalham em colaboração , revelam mais interesse e receptividade às inovações e mudanças pessoais”.*

Um dos desafios intrínsecos ao ensino colaborativo, é os professores trabalharem lado a lado, planificando em conjunto, ensinando ao mesmo tempo no mesmo espaço e com o mesmo grupo. Não será um processo fácil, mas para construir no dia-a-dia.

O Modelo de colaboração promovido de Friend e Coock (1996) adaptado por Friend e Bursuck (1999), figura 1 esquematiza as características de colaboração essenciais para um ambiente propício para o processo ensino – aprendizagem, numa escola inclusiva.



Figura 1- Características da Colaboração (Adaptado de Friend & Bursuck, 1999)

Segundo Donalson e Sanderson (1996, p. 3), existem três argumentos básicos para a colaboratividade:

- a) O trabalho em colaboração beneficia directamente a criança, uma vez que os educadores não podem evoluir nas suas práticas quando estão isolados, precisam de partilhar ideias e de ajuda na intervenção com crianças com NEE.
- b) O trabalho em colaboração beneficia directamente os professores porque aprendem com os outros, melhorando o seu profissionalismo e a sua eficácia.
- c) Há um enriquecimento profissional na cultura escolar, pois quando os professores trabalham em colaboração, estão mais receptivos á novidades e às mudanças pessoais.

Para que o trabalho colaborativo se desenvolva e se proporcione é necessário que a escola crie condições para que a relação entre docentes, seja de qualidade.

Baseado em estudos de Fullan e Hargreaves, Telford (1996), ao caracterizar a cultura de colaboração, refere que não é fundamental uma organização formal de procedimentos burocráticos, uma vez que ela se constrói momento a momento, dia após dia, através de atitudes e comportamentos que se estabelecem entre as pessoas. Segundo a mesma autora, a confiança, a ajuda, o apoio e abertura são aspectos fundamentais para a valorização individual e do grupo a que pertencem.

Donalson e Sanderson (1996), Figura 2 mostram-nos um modelo de trabalho colaborativo que se processa em quatro fases e nove etapas:



Figura 2 - Modelo de Trabalho Colaborativo (Donalson & Sanderson, 1996, p.12)

Na perspectiva destes autores, a dinâmica do trabalho colaborativo passa essencialmente por estas fases, com métodos e fins pedagógicos, de modo a promover este tipo de ensino. Importa salientar, segundo os autores, que este esquema é meramente orientador, pois sabemos que a realidade nem sempre permite aplicar este esquema de forma tão linear.

Trabalhar em equipa é um desafio importante, particularmente, para quem, está habituado a trabalhar sozinho; esta dinâmica vai implicar que o profissional seja criativo, flexível e aberto a novas ideias.

Á luz da educação inclusiva, as escolas deverão promover o relacionamento com os seus docentes, na partilha das decisões e na resolução de problemas. Pois, estando os profissionais envolvidos e o modelo de colaboração implementado, a inclusão terá maior ou menor sucesso (Tiegerman-Farber & Radziewicz 1998).

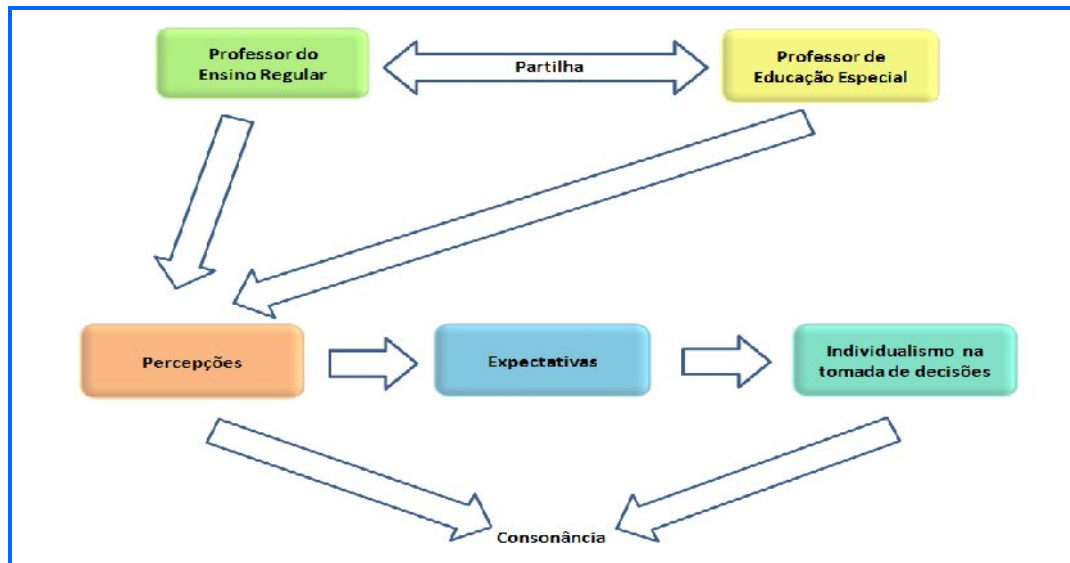
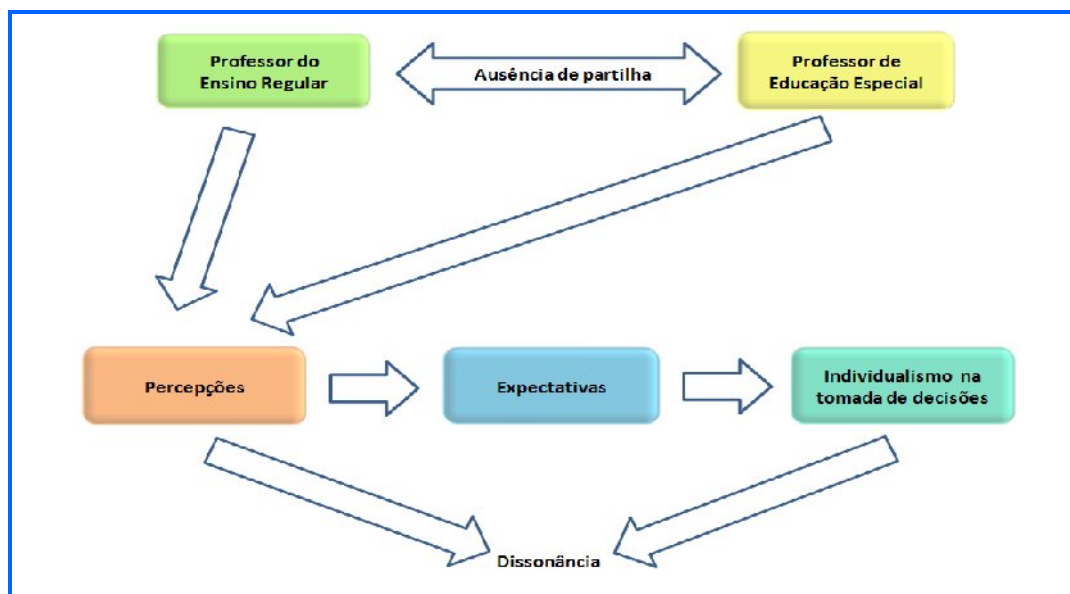


Figura 3 - Dinâmica da Colaboração ; Tiegernan – Farber e Radzewicz(1998, p.72)



Muito do sucesso do ensino colaborativo depende do empenhamento e da qualidade profissional dos seus professores. A qualidade desta relação tem que ser continuamente trabalhada para que este processo se desenvolva.

3.2 Definições e Atribuições de Desempenho

Ao reflectirmos sobre o que é ser professor, a especificidade da sua função e o que a distingue das outras profissões, constatamos que é um conceito em constante mudança. Ser professor é uma construção histórica e social em permanente evolução Nóvoa (1995). A natureza da função de ser professor é complexa de a definir, contudo a característica que a distingue das demais, é a acção de ensinar.

Sobre esta definição Rodrigues (2006, Cita Campos, 2000):

“Um professor não é um técnico (no sentido de aplicar técnicas relativamente normalizadas e previamente conhecidas) nem é um funcionário (isto é, uma pessoa que executa funções enquadrado por uma cadeia hierárquica perfeitamente definida). A profissão de professor exige uma grande versatilidade dado que se lhe pede que aja com uma grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes. Para desenvolver esta competência tão criativa e complexa não basta uma formação académica; é necessária também uma formação profissional”.

3.2.1 Professor do 1º ciclo do ensino Básico

O perfil do professor do 1º ciclo do Ensino Básico, encontra-se especificado no Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto. Assim, e de acordo com o anexo n.º2 do referido decreto, o âmbito de desempenho específico do professor do 1º ciclo, assenta nas seguintes premissas:

- a) *Coopera na construção e avaliação do projecto curricular da escola e concebe e gere, em colaboração com os outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projecto curricular da sua turma;*
- b) *Desenvolve as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condições individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem,*
- c) *Organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens;*
- d) *Utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar;*
- e) *Promove a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2º ciclo;*
- f) *Fomenta a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias de informação e da comunicação;*

- g) Promove a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola,*
- h) Avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação o processo de ensino, de forma a garantir a monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem;*
- i) Desenvolve nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas e fomenta a iniciação à aprendizagem de outras línguas, mobilizando os recursos disponíveis,*
- j) Promove a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito de formação para a cidadania democrática,*
- k) Relaciona-se positivamente com crianças e adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens.*

Da análise ao documento, reconhecemos o importante papel que o professor do 1º ciclo do Ensino Básico tem na promoção de estratégias ao nível pedagógico e na aprendizagem, social e académica, de todos os seus alunos. É imperativo que o professor seja detentor de uma panóplia de características que facilitem a educação inclusiva, para que possa responder às necessidades dos seus alunos.

Nesta perspectiva, o professor deve criar um ambiente facilitador entre todos os seus intervenientes. Sobre este assunto, Porter (1997, p.47) afirma que “o professor de Ensino Regular é considerado o recurso mais importante no ensino”.

A este respeito, Correia (2008b) lembra que o professor desempenha um papel importante na criação de ambientes enriquecedores e positivos. As suas atitudes influenciam ou não, a aceitação no seio do grupo, de crianças com NEE. Por isso, é relevante que o professor seja detentor de conhecimentos vastos e procure dar um ensino diferenciado, mantendo as expectativas altas, mesmo a crianças com NEE.

De acordo com o Decreto-Lei n.º3/2008, o professor do 1º ciclo é o coordenador dos Programas Educativos Individuais (PEI) dos alunos com NEE.

Contudo, é essencial no atendimento a crianças com estas problemáticas e tendo em conta as complexidades das mesmas, que o professor do ensino regular conte com o apoio

de serviços especializados, nomeadamente dos serviços especializados de apoio educativo, sempre numa linha de cooperação e colaboratividade.

3.2.2 Professor de Educação Especial

Actualmente, a sociedade e a escola exigem dos professores conhecimentos e competências para actuarem junto dos alunos com e sem NEE. Assim sendo, surge a ideia do professor generalista, que, para além da sua formação específica para a docência, é detentor de um perfil abrangente e global (Jesus & Martins, 2000).

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

Na óptica deste autor (ibidem), o papel do professor de apoio é distinto do de professor de educação especial; o primeiro é um professor com habilitação própria, cujas funções são paralelas às suas áreas fortes de docência; e o segundo é um técnico especializado, cujas funções são cada vez mais de consultadoria e menos de apoio directo, que se enquadra na componente educacional dos serviços de educação especial.

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

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

Relativamente á formação dos professores de educação especial, são considerados portadores de habilitação para os grupos de educação especial, os professores detentores de qualificação profissional para a docência, com formação especializada nas áreas da educação especial, assinaladas pela Portaria n.º 212/2009, de 23 de Fevereiro. Em relação às áreas de formação especializada encontram-se reconhecidas no Regime Jurídico da formação especializada, como sendo uma formação acrescida, proporcionada e certificada pelas instituições de Ensino Superior, que habilita os docentes para o desempenho de cargos, actividades e funções especializadas no sistema educativo (Decreto Lei n.º 95/97, de 23 de Abril).

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

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

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

- *Colaborar com o professor de turma (ensino em cooperação);*
- *Efectuar trabalho de consultadoria (a professores, pais, outros profissionais de educação);*
- *Efectuar planificações em conjunto com professores de turma;*
- *Trabalhar directamente com o aluno de NEE (na sala de aula ou sala de apoio, a tempo parcial, se determinado no PEI do aluno).*

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

3.3 Formação Continua

Na sociedade actual, a formação continua tornou-se um imperativo para que qualquer profissional seja eficiente e de qualidade.

Em educação esta afirmação é uma constatação evidente. Segundo o relatório Delors (1996, p. 18), a educação ao longo da vida “...aparece como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional de educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo novo em rápida transformação”.

Outro dos documentos que dão relevância á formação continua é a UNESCO (Declaração de Salamanca, 1994),

- *“A formação deve ser encarada como elemento de um processo global de mudança”.*
- *“A formação é uma peça importante de aperfeiçoamento da escola e no desenvolvimento de modelos educativos de natureza mais inclusiva”.*
- *“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 acções 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”:

- *“As estratégias/modelos de formação devem ser flexíveis e contemplar estratégias de multiplicação e divulgação”.*
- *“O acesso e contacto com as boas práticas educativas devem ser entendidos como estratégia privilegiada de formação e actualização”.*
- *“As iniciativas e dispositivos de formação devem ser objecto de ajustamento e desenvolvimento contínuos”.*

Sobre a necessidade de formação contínua em educação especial, Correia (2008a, p.52) refere:

“Parece-me evidente que todas as escolas (agrupamentos) se devem preocupar com a formação do seu pessoal de acordo com os objectivos educacionais por elas traçados. No caso da inserção de alunos com NEE no seu seio, esta formação torna-se praticamente obrigatória, sob pena de, se assim não for, assistirmos a prestações educacionais inadequadas para tais alunos”.

Na perspectiva de Nóvoa (1991, p.68), e tendo em conta a nova profissionalidade docente, “a formação continua de professores não poderá deixar de conceder a máxima atenção às dinâmicas de auto-formação participada dos professores, em inter-relação com o desenvolvimento dos projectos educativos de escola”, num quadro de uma autonomia da escola. Acrescenta ainda, (ibidem) que nas sociedades actuais, “o sobre-investimento no saber e a qualificação dos recursos humanos são apostas de futuro e de progresso”. Desta forma, considera o autor (ibidem) que a formação contínua é um “eixo estratégico fundamental para o desenvolvimento das pessoas e das organizações”.

Defensor da formação contínua é também Tavares (1999, p. 70) que concebe a formação como “um processo de produção de saberes e de desenvolvimento pessoal e social, cuja dinâmica possibilita a construção do ser humano”. O autor cita ainda Dewey que defendia que a educação é vida e, como tal, “Os percursos de educação e de formação terão de seguir, muito de perto, os percursos e a dinâmica da vida”.

No ensino colaborativo, uma das preocupações presentes, diz respeito á formação de professores, condição considerada como fundamental na literatura para o sucesso deste modelo de ensino. As novas exigências postas aos professores nas salas inclusivas e no

trabalho em colaboração, são diversas e relacionam-se muito com a redefinição das suas funções, e esta necessidade de assumir novos papéis faz aumentar a importância da formação.

Este tipo de constatação pode fazer pensar que a necessidade de formação se faz sentir mais por parte dos professores do ensino regular. No entanto, uma análise mais cuidada revela que é também necessária para os do ensino especial. De facto, muitas vezes, estes professores necessitam de conhecer melhor os currículos do ensino regular e de se contextualizarem com métodos de ensino de grande grupo, se pretenderem ser de facto, um apoio para os seus colegas (Friend & Coock, 1996).

Torna-se então imperativo que o professor aumente a sua qualificação, aperfeiçoe as suas competências, valorizando a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional.

Correia (2008a, p.52) vai ainda mais longe e afirma:

“A filosofia adjacente ao movimento da inclusão, tal como é interpretada, altera as funções e responsabilidades de todos os profissionais de educação. Estes passam a ter um papel muito mais activo no processo de ensino aprendizagem, pelo que devem desenvolver, não só competências que lhes permitam responder às necessidades educativas dos alunos, mas também atitudes positivas em relação aos princípios que o movimento de inclusão encerra”.

É fundamental encontrar abordagens para a formação que motivem os professores a aprender com a sua experiência, analisando e reflectindo sobre as suas práticas sendo, em parte, responsáveis pela sua formação (Ainscow, 1998).

Em suma, os conhecimentos profissionais não são estáticos, eles desenvolvem-se progressivamente influenciados por diferentes experiências e saberes, construídos durante a prática pedagógica.

3.4 Barreiras ao modelo Colaborativo

Como qualquer modelo de ensino em educação, também o modelo Colaborativo tem os seus pontos sensíveis.

Segundo estudos feitos, uma das barreiras mais relevantes ao modelo Colaborativo estão relacionadas com a falta de tempo durante o qual os professores têm a possibilidade de trabalhar juntos, bem como a falta de familiaridade entre eles. Hargreaves (1998).

Para Friend e Cook (1996) a comunicação efectiva entre pares de professores, é uma condição importante para desenvolver uma relação colaborativa. Nesta relação tem de existir pontos de clarificação a vários níveis, que são essenciais numa relação deste tipo.

Um dos primeiros pontos apontados pelas mesmas, relaciona-se com as crenças acerca do ensino. Para terem uma acção em conjunto, têm de ter conceitos sobre a educação comuns e partilhar objectivos e metas, pois se assim não for, encontrarão muitas dificuldades.

Outro dos pontos apontados, já acima foi referido, a falta de tempo para a planificação em conjunto. Nesta planificação deve constar e estar bem definidas as responsabilidades que cada um tem, caso este aspecto falhe, põe em risco o sucesso do modelo. Para estas autoras, é extremamente importante a planificação conjunta, pois se não se concretiza, o professor do ensino regular sentir-se-á sobrecarregado e o professor de educação especial sentirá que não faz parte integral do ensino.

As autoras propõem, no último ponto, uma discussão entre os professores sobre a existência de paridade, quando esta não existe, fragiliza a relação entre docentes.

Na relação entre profissionais é preponderante o nível de entendimento, entre dois ou mais colegas. É fulcral pela negativa, quando existem aspectos que desagradam á relação

profissional, por isso, é pertinente que os professores sejam capazes de dizerem aos seus pares de que forma pretendem receber esse “feed-back” Friend e Cook (1996).

Capellini (2004 citado por Fontes 2007, p.59) aponta que “Entre as dificuldades está a instalação de ambientes de tensão entre estes profissionais, motivada, em parte, pela indefinição de seus papéis em sala de aula”.

Outra barreira á colaboratividade é a diferença de valores e crenças por parte dos intervenientes á relação de professores. Esta perspectiva é uma importante crítica apontada por Huberman (1990) citado por Hargreaves (1998, p.214):

“É natural que muitas vezes os escultores queiram ver-se uns aos outros a esculpir, falar sobre esculturas com artistas colegas, ver exposições do seu trabalho, mas nunca esculpiriam o mesmo pedaço de mármore com um colega. Os professores não são muito diferentes dos escultores”.

Por vezes, no ensino e não só, é normal encontrar profissionais que gostam de trabalhar sozinhos, praticando práticas individualistas. Esta característica não faz parte do ensino colaborativo e degenera a cooperação entre colegas, pondo em risco a partilha de ideias, a planificação em conjunto, objectivos a atingir, e acima de tudo, põe em risco a intencionalidade das práticas propostas por este modelo.

Na óptica de Fontes (2007, p.60) sobre o ensino colaborativo e da relação entre professores refere que:

“nem sempre é uma experiência positiva para os professores que se sentem desconfortáveis com a presença de um outro professor em sala de aula. Grande parte desta dificuldade deve-se ao fato de que este tipo de ensino exige uma harmonia de acções entre professores com formações diferentes. Além disso, demanda um certo tempo para que laços de confiança se estabeleçam”.

O ensino colaborativo é já uma realidade nas nossas escolas e está fundamentado ao nível da literatura. No entanto, a qualidade deste modelo está ainda por apurar, pois segundo Fontes (ibidem, p.59 citando Mendes 2006)

“o foco desses estudos está ainda mais na defesa do uso do modelo, e não nas formas de como implementá-lo. Consequentemente, há pouco conhecimento sobre este modelo de ensino para favorecer a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais específicas”.

O ensino colaborativo, só será efectivamente colaborativo, se os profissionais trabalharem em conjunto, com uma atitude aberta, conciliada numa pesquisa reflexiva, procurando continuamente o aperfeiçoamento.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO

DO ESTUDO



*“Sem a curiosidade que me move,
que me inquieta, que me insere na busca,
não aprendo nem ensino”*

(Paulo Freire)

1. Motivação

Procurar melhorar as práticas pedagógicas e estar em formação contínua, são das características que devem fazer parte do perfil de qualquer professor, para ser professor.

Seguindo esta filosofia e sendo a educação especial uma área que gostaríamos de descobrir e aprofundar, reflectimos um pouco ao longo da especialização que temáticas poderiam ser investigadas nesta fase. Depois de alguma meditação sobre o assunto, enveredamos pelo estudo relativo á relação existente entre professor do ensino regular e o professor de educação especial.

A concepção de educação inclusiva pressupõe uma escola que aceite todos os alunos com e sem NEE. Partindo desta premissa, a escola inclusiva deve ter ao seu dispor profissionais capazes, que proporcionem aos seus alunos uma educação de qualidade e que vá de encontro às suas características e necessidades.

Em Portugal, vão sendo feitos estudos sobre a inclusão de crianças com NEE no sistema educativo, sendo vários os autores que defendem esta causa. Porém, em relação ao ensino colaborativo em educação especial não são muitos os estudos apurados, embora Correia (2008a, p.51) defenda que “... os professores devem relacionar-se e colaborar, sempre que possível, com outros profissionais de educação como, por exemplo, com o professor de educação especial...”.

Desta forma, e atendendo à escassez de estudos nesta área no nosso país, que avaliem a eficácia do ensino colaborativo no âmbito da educação especial, inferimos ser importante verificar a qualidade desta relação profissional, enquanto característica

fundamental no atendimento a crianças com NEE. É curiosidade nossa identificar as dificuldades existentes; quer ao nível das condições de trabalho, da abertura dos professores para receberem outro colega nas suas salas, tempo de planificação e da formação continua.

Foi a pensar nestas questões e por, de certa forma, poder vir a fazer parte deste modelo de ensino na minha actividade profissional, que me proponho a investigar mais em profundidade a colaboratividade entre docentes, especificamente, entre professor do ensino regular e professor de educação especial.

Como professora, consciente do nosso papel enquanto tal, contribuirei na medida do possível para um conhecimento mais consistente e mais científico, pois, como refere Almeida & Freire (2003, p.19) “Falar em conhecimento científico é falar em ciência..., as nossas decisões mais pensadas, e sobretudo enquanto profissionais, serão tanto mais adequadas quanto mais validadas pelo conhecimento científico”.

2. Objectivos

Ao longo deste trabalho de investigação procuraremos analisar e reflectir sobre determinados objectivos que sustentarão o nosso estudo. Na óptica de Arnal, citado por Almeida & Freire (2008) “Na condução de uma investigação, o investigador é orientado por determinados objectivos operacionais. Estes vão depender da natureza dos fenómenos e das varáveis em presença, bem como das condições de maior ou de menor controlo em que a investigação vai ocorrer”.

Assim sendo, os objectivos gerais deste estudo são os seguintes:

- (i) Identificar papéis e funções do Professor do Ensino Regular e do Professor de Educação Especial no Ensino Colaborativo;
- (ii) Analisar a relação existente entre o Professor do Ensino Regular e o Professor de Educação Especial no relacionamento de crianças com Necessidades Educativas Especiais,
- (iii) Conhecer a percepção dos Professores do Ensino Regular e de Educação Especial face á formação continua.

Para uma melhor e mais precisa orientação do desenvolvimento prático do projecto de investigação evidenciou-se a conveniência de elaborar objectivos menos abrangentes.

Desta forma, partindo da divisão lógica dos três objectivos gerais, foram desenvolvidos os seguintes objectivos específicos:

(i)

- Conhecer a motivação para o papel que desempenha;
- Aprofundar o modelo de ensino colaborativo;
- Identificar vantagens e desvantagens deste modelo;

(ii)

- Perceber a qualidade da relação entre ambos os professores;

(iii)

- Identificar as necessidades de formação dos professores, face às necessidades educativas especiais.

CAPÍTULO III

ESTUDO EMPÍRICO

1. Método

*“Se o conhecimento pode criar problemas,
não é através da ignorância que podemos solucioná-los”.*

(Isaac Asimov)

1.1 Opção Metodológica

Enquanto processo de investigação a metodologia é considerada como um conjunto de operações conscientes, mais ou menos sistemáticas, que se inscrevem no tempo de modo a alcançar os objectivos fixados Arnal, Rincón e Latorre (1992).

Qualquer metodologia de investigação passa em primeiro lugar por se saber o que pensa o investigador sobre a realidade e a sua natureza neste domínio que possa ser conhecido. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 52) toda a investigação “se baseia numa orientação teórica” e o investigador sustentado pelos seus fundamentos teóricos, serve-se dos mesmos para a recolha e análise dos dados. Neste sentido, “a teoria ajuda à coerência dos dados”, consentindo ao investigador “ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos”.

Segundo Silva (2005), quando a investigação ocorre no âmbito das Ciências da Educação esta é, essencialmente, orientada para comportamentos e acções sociais, na qual a investigação qualitativa se apresenta como a mais adequada.

Conscientes destas afirmações, optamos pela **metodologia de investigação de natureza qualitativa**, uma vez que procuramos a busca da globalidade e a compreensão de um determinado fenómeno, numa perspectiva de análise de cariz indutivo, holístico e ideográfico (Almeida & Freire, 2008).

A investigação qualitativa permite assim, apreender os fenómenos com base nas experiências dos sujeitos e com respeito ao modo como interpretam essas experiências. Os sujeitos são considerados as principais fontes de informação. Citando Almeida e

Freire (2003, p. 101) “Por outras palavras, estuda-se a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados, e não de teorias”.

O objectivo desta investigação não assenta na intenção de encontrar conclusões generalistas, uma vez que este não pressupõe a manipulação de variáveis, nem impõe relação causa-efeito. O importante não é a generalização dos resultados, mas antes que outros contextos e sujeitos a ele possam ser generalizados (Bogdan & Blikem, 1994).

Recorremos assim, ao método qualitativo que, em nosso entender, será uma metodologia coerente com os objectivos de estudo, permitindo um maior conhecimento de uma determinada realidade social. Neste caso específico, será identificar o modelo de ensino colaborativo entre professor do ensino regular e professor de educação especial, praticado no 1º ciclo do Agrupamento de Escolas de Pevidém, no concelho de Guimarães.

A escolha deste agrupamento deveu-se ao facto de pertencer à área de trabalho da investigadora, apesar de não trabalhar directamente no referido agrupamento. Para além deste aspecto, outros foram determinantes para a validade da investigação, entre eles destacamos: o relacionamento com docentes a leccionar no dito agrupamento que facilitará o estudo, ser geograficamente mais acessível e de existirem no mesmo agrupamento crianças com NEE a frequentarem o 1º ciclo, no ano lectivo de 2010/2011.

1.2 Caracterização da Amostra

Para a realização deste estudo, foi utilizada uma “amostra de conveniência” (Gall, Borg & Gall, 1996) constituída pelos professores de educação especial a leccionarem em colaboratividade com professores do ensino regular, no atendimento a crianças com NEE a frequentarem o 1ºciclo no Agrupamento de Escolas de Pevidém, no concelho de Guimarães, como já foi referido.

De acordo com Tuckman (2002, p. 38) a população é “... o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões”. Tratando-se de um estudo exploratório, analisaremos o modelo de colaboratividade praticado pelos docentes de educação especial e docentes do ensino regular.

Tendo o presente estudo um carácter exploratório, como já foi referido, sem pretender chegar a conclusões generalizáveis para o sistema educativo Português e de acordo com o tema a investigar, optou-se pela selecção de grupos de amostragem (Almeida & Freire, 2008), tendo como base dois critérios:

- Professores que exerçam função de docentes de educação especial e que prestem apoio a crianças com NEE no 1ºciclo;
- Professor do ensino regular que tenham nas suas turmas crianças com NEE apoiadas pelos professores de educação especial, acima referidos.

O universo da amostra (N=25), é de 25 professores., do ensino especial e ensino regular, que trabalham em colaboração no atendimento a crianças com NEE, distribuídos por 5 escolas do 1ºciclo do agrupamento



Gráfico 1 – Nº de professores de educação especial e do ensino regular

Os 6 professores de ensino especial trabalham em colaboração com 19 professores do ensino regular, atendendo cerca de 21 crianças com NEE, sendo que um dos professores de educação especial dá apoio a duas escolas do mesmo agrupamento no 1ºciclo.

Escola	Nº Crianças com NEE	Nº Professores de educação especial
1	8	2
2	1	1
3 & 4	3 & 3	1
5	6	2
Total	21	6

Tabela 1 – Distribuição dos professores de educação especial pelas escolas do 1ºCiclo

Salienta-se que os professores de Educação Especial são devidamente especializados.

1.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A variedade de técnicas interpretativas, características de métodos qualitativos, permite a descodificação de fenómenos sociais que se produzem de forma natural. Estas técnicas realçam mais o significado do processo, do que a frequência dos resultados (Bogdan & Biklen, 1994).

Qualquer processo de recolha de informação implica uma estratégia precisa e coerente. De acordo com Almeida e Pinto (1995, p. 85), “as técnicas de investigação são conjunto de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela actividade de pesquisa”.

Assim, no presente estudo recorreremos à observação participante directa e ao inquérito aberto, como técnicas privilegiadas de recolha de dados.

1.3.1 Observação Participante

Para melhor entender e analisar o modelo da biociência, isto é, da colaboratividade no ensino, entre professor do ensino regular e professor do ensino especial, nada melhor do que vê-los actuar juntos na sala de aula. Para que este aspecto fosse possível recorreremos à observação directa, de forma a ser possível vê-los actuar em conjunto.

A observação directa capta os acontecimentos, no momento em que ocorrem sem a medição de outras formas de recolha de dados (Quivy & Campenhoudt, 1998). Segundo estes autores esta forma de observação é a indicada para o estudo de

comportamentos, onde existe a manifestação de relações sociais, bem como fundamentos culturais e ideológicos que lhes estão relacionados.

Boutin e Lessard (1990), subdividem a observação, em participante activa e participante passiva. A observação passiva manifesta-se quando o observador não participa nos acontecimentos, mas assiste-os do exterior, assinalando dados durante o seu período de investigação. Na observação activa, o observador está envolvido nos acontecimentos e regista-os após terem tido lugar.

Neste estudo enveredamos pela observação participante passiva, uma vez que é nosso objectivo, analisar as atitudes em conjunto dos docentes de forma mais natural possível. Através deste tipo de observação foi possível ver a atitude de cada um face à presença do outro na mesma sala; analisar a qualidade da relação profissional entre os dois docentes, verificar se existe à vontade ou não do professor de educação especial na sala de outro colega, que atitude é que ambos têm para com as crianças com NEE e também perceber a atitude das crianças da turma face à presença de dois professores na mesma sala. Todas as sessões de observação foram realizadas dentro do contexto de sala de aula. De salientar que mesmo sendo uma observação participativa de carácter passiva, houve conversas informais fora do contexto de sala que tiveram a sua importância nas questões feitas posteriormente.

Sobre a observação directa Bell (1997) refere que o investigador tem a tarefa de decidir o foco da investigação, observando e registando o mais objectivamente possível para posteriormente interpretar.

Depois de todo este processo, foi possível elaborar um leque de questões, que para nós foi pertinente, para caracterizar o modelo de ensino colaborativo em educação especial.

1.3.2 Inquérito Aberto

Outra das técnicas adoptadas para recolha de dados foi o recurso ao questionário. Na óptica de Ghiglione e Matalon (2005), a investigação por questionário revela-se um método de recolha de dados útil, eficaz e de incontestável mérito.

Sendo este estudo de natureza qualitativa, recorreu-se ao questionário de resposta aberta, pois permite ao inquirido construir as respostas com as suas próprias palavras, permitindo uma maior liberdade de opinião e sigilo quanto á identidade, podendo dizer o que pensa sobre o trabalho colaborativo com os colegas, sem constrangimentos.

De acordo com Moreira (2003, p.124), sobre questionários de resposta fechada e aberta refere que, “A diferença essencial situa-se ao nível da forma de tratamento das respostas, obrigando os itens de resposta aberta ao uso de técnicas de análise de conteúdo...”

Na formulação das questões, tivemos a preocupação de integrar questões claras e precisas, de forma a não serem mal interpretadas. Os questionários foram entregues em envelopes individuais, com selo e morada a enviar, de forma a ser o mais sigiloso possível. Cada envelope tinha o questionário a responder, bem como folhas para as respostas. Eram antecidos de uma carta de apresentação esclarecendo o objectivo do estudo. Os questionários eram encabeçados pelo tema do estudo em investigação e seguidos dos objectivos gerais. As questões estavam divididas de acordo com os objectivos específicos, existindo uma coerência em relação ao tema. Existem dois questionários distintos: um para os professores do ensino regular e outro, para os professores do ensino especial, tendo este ultimo mais algumas questões que o primeiro.



Gráfico 2 – Questionários entregues e devolvidos

Comprovando a nossa intencionalidade, os inquéritos devolvidos foram significativos, tanto em relação aos professores do ensino regular, como os do ensino especial.

Para o tratamento de dados recolhidos através dos questionários recorreremos à análise de conteúdo. Miles e Huberman (1994, p.23) definem esta fase de tratamento de dados como a “estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões”. Este ponto será desenvolvido mais adiante.

1.4 Procedimentos

Para a estruturação deste estudo de investigação foi necessário ponderar alguns procedimentos, iniciando-se pela revisão bibliográfica inerente à temática em causa.

Escolhido o tema e delineado o enquadramento do estudo, procedemos ao levantamento da amostra para validar o estudo. Encontrando-se a investigadora a trabalhar na área em estudo, e tendo como facilitadores, os recursos materiais e humanos, logo se avançou com os procedimentos logísticos. Enviou-se uma carta de autorização (Anexo I) e agendou-se uma reunião com o presidente do Conselho

Directivo do Agrupamento de Escolas de Pevidém e com a coordenadora representante do 1º ciclo, a fim de informar-mos do objectivo da nossa investigação e do pedido do deferimento para o avanço da mesma. A autorização foi concedida prontamente pelo presidente e pela coordenadora, ambos evidenciando o interesse pela divulgação dos resultados do estudo, considerando de grande relevância e conveniência de todos, os resultados auferidos.

O passo seguinte foi participar numa das reuniões da equipa de educação especial, a fim de apresentar o objectivo do estudo e agendar junto das colegas as aulas para serem assistidas. Estas serviram de intermediárias junto dos colegas do ensino regular e facilitaram a nossa ida às escolas em estudo. Determinamos com as colegas do ensino especial o dia e a hora para entregar os questionários pessoalmente nas referidas escolas e esclarecer junto dos colegas do ensino regular o que pretendíamos com este estudo.

Relativamente à presença do investigador/observador na sala de aula aconteceu somente no espaço onde o apoio de educação especial era feito dentro do contexto de sala de aula, para analisar a relação entre os dois docentes, com a duração aproximada de duas horas e meia, cada aula.

A observação decorreu sempre de forma discreta, sendo uma observação participante directa, inicialmente um pouco constrangedor para as crianças, mas gradualmente foram se habituando à presença da observadora. A atitude dos sujeitos era natural, revelando um pouco da qualidade do modelo colaborativo. Ao observar as atitudes e o relacionamento dos professores, surgiram questões que posteriormente foram contempladas na elaboração dos questionários. Não houve registos formais das observações, mas sim aspectos que gostaríamos de ver respondidos face ao modelo colaborativo em educação especial e que através da observação foram considerados.

Como já foi referido, os questionários foram entregues em envelope individual com selo e morada, para o caso de quererem enviar pelo correio e preservar a confidencialidade dos mesmos. Cada envelope tinha uma carta de apresentação do investigador, com os objectivos e dados do mesmo, a fim de tirar dúvidas caso as houvesse (Anexo II). A entrega dos questionários era facultativa, isto é, os inquiridos poderiam enviar pelo correio ou deixar os questionários na respectiva escola, para serem levantados pela investigadora. Para grande surpresa nossa, grande parte dos questionários foram recebidos via correio.

Recebidos os questionários passamos à análise da informação recebida. De salientar que alguns dos questionários foram enviados escritos a computador e um via correio electrónico.

1.5 Técnica de Análise de Dados

Para (Bardin, 1997), a análise de conteúdo tem como objectivo o tratamento da informação previamente recolhida de forma a conduzir o investigador a uma nova compreensão e à produção de conhecimento a partir desses mesmos dados.

De acordo com a mesma autora (ibidem, p.119) “a categorização tem como objectivo (...), fornecer por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”.

Começamos então a fazer uma leitura *flutuante* (Bardin, 1997) do material recolhido para que e, como refere Esteves (2006, p.113), nos impregnássemos da “natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento”.

De seguida definimos quais eram as unidades de registo e de contexto que serviram de suporte à análise de conteúdo.

Na óptica de Esteves (2007, p.114), entende-se por unidade de registo "o elemento de significação a codificar, a classificar, ou seja, a atribuir a cada categoria". Definimos como unidade de registo o tema. De acordo com Bardin (1997, p. 105) fazer uma análise temática consiste "em descobrir os *núcleos de sentido* que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência da aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido".

Atendendo a todos os pressupostos teóricos contíguos à análise de conteúdo, resultaram quadros de categorização das respostas dos questionários (Anexo VI) Desta forma, o nosso sistema de categorias subdivide-se em categorias principais mais abrangentes; e subcategorias, que nascem da divisão das categorias principais. Definidas as categorias e subcategorias, fomos assinalando as unidades de registo correspondentes às unidades de contexto.

1.6 Limitações do Estudo

Ao planearmos este estudo, tínhamos inicialmente previsto o recurso à entrevista, para além da observação, como técnica privilegia de recolha de dados. Por ser um estudo de carácter qualitativo, a entrevista é tida como indicada para este tipo de investigação, pois como refere Bogdan e Bilken (1994, p.34), "a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo".

Na apresentação do estudo e partilhado com os sujeitos de qual seria o instrumento de recolha de dados, verificamos alguma indisponibilidade ao nível do factor tempo, para a marcação das entrevistas com todos os participantes.

Reflectimos sobre a questão, de forma a não prejudicar o avanço da investigação e optamos assim, na escolha ao questionário com respostas abertas, como alternativa à entrevista.

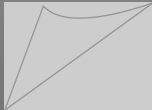
Possivelmente, se tivéssemos recorrido às entrevistas; os sujeitos não teriam que escrever as próprias respostas, dariam respostas mais abrangentes envolvendo outros aspectos que poderiam enriquecer os dados e por sua vez, o conteúdo estudado.

Conscientes destas limitações, estamos convictos que a investigação se incrementou e tentou alcançar o objectivo proposto.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

DOS RESULTADOS



Apresentação e discussão dos Resultados

É consensual entre autores e defensores de uma escola de qualidade, que o sucesso educativo conjectura um ensino colaborativo, onde todos partilham saberes e experiências que muito beneficiam os seus alunos, sendo eles, com ou sem necessidades educativas.

Ao longo desta investigação foram recolhidos dados e informação significativa que sustentam esta opinião e que é relevante considerar e extrair conclusões para serem reflectidas e ponderadas.

Neste capítulo, tratamos e analisamos os dados em estado bruto (Bell, 1997) acumulados durante a fase de recolha, pois segundo este autor, pouco significado têm até serem devidamente tratados de forma a se tornarem significativos e validados.

Sendo dos momentos mais relevantes do processo de investigação, este implica a organização dos dados para descobrir o que é mais importante. Não é uma etapa separada do resto do processo; não é algo que ocorre no fim, mas uma tarefa que se vai realizando durante o tempo em que se desenrola a investigação, como mostra o modelo interactivo de Miles e Huberman (1994). Para estes autores, esta fase do trabalho requer abertura e criatividade por parte do investigador, fomentando hiatos a novas perspectivas e uma continuidade cíclica no processo de análise.

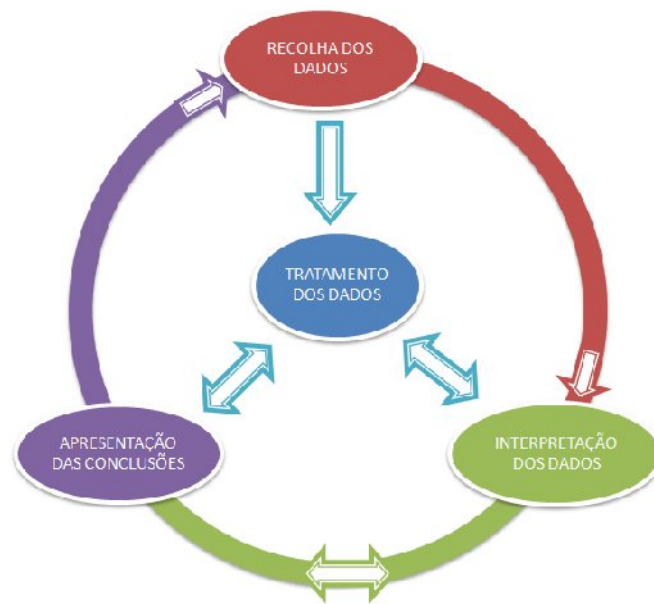


Figura 4 – Modelo interactivo de Miles e Huberman, (1994, p.12)

Tratando-se de um questionário com resposta aberta, o tratamento dos dados foi feito com a análise de conteúdo para apurar toda a informação.

Possibilitando o registo das percepções e das perspectivas relativamente à realidade, esta técnica, análise de conteúdo, é considerada essencial na recolha de dados válidos sobre as crenças, opiniões e ideologias. Através dela é possível referenciar e classificar problemas, sistemas de valores, comportamentos e estados emocionais das pessoas (Boutin, Goyette, Lessard-Hébert, 1990). É uma forma de, questionando os sujeitos, compreender o que estes pensam sobre as suas práticas, como as organizam e qual o significado que lhes atribuem.

Esta fase de análise dos resultados, implicou um duplo processo, respectivamente, de categorização e subcategorização. A categorização (constituição de categorias) foi arquitectada na base dos itens constituintes do questionário, envolvendo uma operação de desdobramento (subcategorias), elementos de um conjunto, implicando processos de diferenciação e reagrupamento (Bardin, 1977). Estas subcategorias, pontos-chave para a verificação de variáveis, pessoais e motivacionais (e.g., interesses; tomadas de decisão,

resolução de problemas, etc.) dos inquiridos, dão consistência às respostas, que por vezes se afiguram taxativas e infundamentadas. Os respondentes não foram identificados, apenas lhes foi atribuído um código de identificação, alfanumérico elaborado pelo investigador, essencial para garantir a validade do sistema de codificação desenvolvido (Ghiglione & Matalon. 2005).

Nesta análise de conteúdo foi desmontado um discurso e produzido outro, discurso reflexivo. Segundo Bardin (1977, p. 38), “a descrição objectiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação, consistindo num conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”, pelo que os pesquisadores devem seguir as recomendações acerca dos cuidados a ter para que a interpretação não comprometa a pesquisa.

A análise de conteúdo requer um conjunto de procedimentos que, pela sua natureza distingue sistemas de categorias definidos à posteriori mas também à priori, considerando-as «rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos». Este tipo de análise permite realizar inferências alicerçadas na num determinado índice ou índices (e.g., tema, palavra, personagem, etc.) para, com base nele (s), descobrir a "essência de sentido" que compõe a comunicação.

Assim, de modo a encetarmos a análise dos questionários, procedeu-se à estruturação e formação de nove categorias, (Tabela-2) designadas:

Categorização

- (i) Escolha da profissão: Professor
- (ii) Variante – Professor de Educação Especial
- (iii) Assumir a função do outro colega da sala
- (iv) Planificação e organização das actividades
- (v) Apoio educativo
- (vi) Avaliação
- (vii) Função do Docente do Ensino Especial
- (viii) Relação entre docentes
- (ix) Formação Continua

Tabela 2- Itens de categorização

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
(i) - Escolha da profissão: Professor	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Primeira opção ➤ Outra opção
(ii)-Variante - Professor de Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adquirir conhecimentos específicos ➤ Conveniência profissional
(iii)- Assumir a função do outro colega da sala	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interessado ➤ Não interessado ➤ Indiferente
(iv) - Planificação e organização das actividades	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Em colaboração ➤ Individual
(v) - Apoio educativo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Na sala de aula ➤ Fora da sala de aula ➤ Tempo de apoio educativo suficiente
(vi) - Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Momentos de avaliação em conjunto
(vii)- Função do docente do ensino especial	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Importância da função ➤ Aspectos positivos ➤ Aspectos negativos ➤ Estatuto diferenciado
(viii)- Relação entre docentes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Problemas de relacionamento ➤ Bom relacionamento ➤ Gestão da sala da aula ➤ Partilha de informações ➤ Escolha de colegas
(ix)- Formação Contínua	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Importância ➤ Necessidades de formação específica ➤ Entidade formadora

Tabela 3- Categorias e subcategorias das respostas aos itens dos questionários.

(i) Escolha da Profissão: Ser Professor

Ser professor, de postura absolutista e atitude de sapiência é uma figura incrementada nos sonhos e nas fantasias da infância. Um sonho idealizado e representado em cenários infantis, em espaços lúdicos. Esta profissão, um sacerdócio, uma entrega, onde a transmissão de saberes é um lema, converte-se em modelo a adotar e todas as imputações inerentes são consentâneas de um (in) sucesso pessoal, escolar, e social. É uma vocação manifestamente inata. Porém, mesmo despoletado tardiamente, este talento de ser professor, não esmorece, porque o empenho e a dedicação emergem da satisfação de transmitir experiência e sabedoria e sobretudo, harmonia e equilíbrio, a mentes saudáveis de seres pensantes e agentes activos na sociedade envolvente.

Esta categoria é constituída por duas subcategorias: **primeira opção** e **outra opção**.

a)- Primeira opção

Através desta subcategoria, procuramos saber se o ser Professor foi a primeira opção de profissão dos inquiridos, participantes na nossa amostra.

Analisando as respostas dadas pelos mesmos, verificamos que na grande maioria (86%), a profissão eleita como primeira opção, foi a de Professor.

«Sempre quis ser educadora ou professora.» (E1)

«Sim, essa escolha foi de ordem pessoal.» (E5)

«Sempre quis ser Professora. Escolha Pessoal.» (R8)

«Sim. Foi de ordem pessoal» (R15)

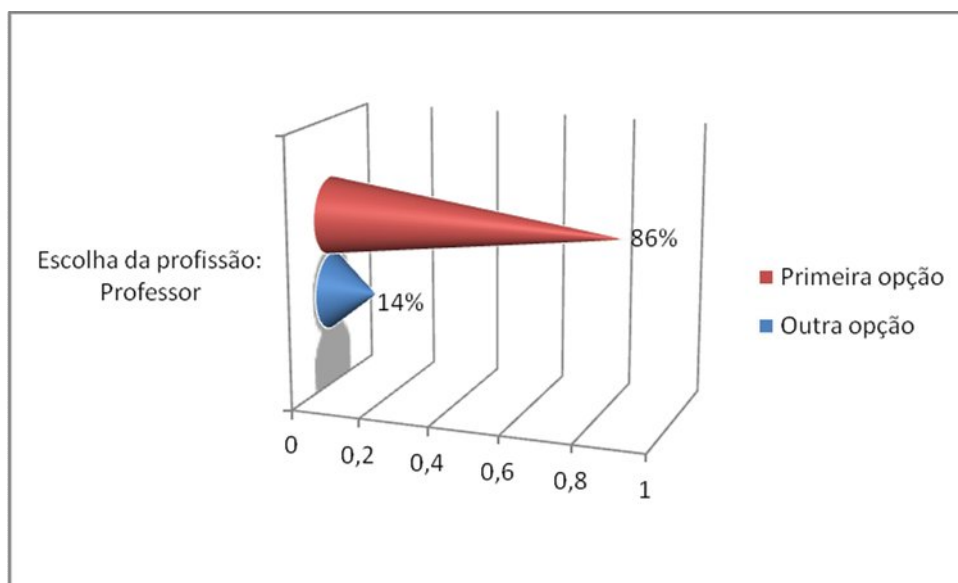


Gráfico 3 – Escolha da profissão: Professor

A maioria das respostas foi designada por «Sim» e de «...Escolha de ordem pessoal». Confirma-se com inteligibilidade a primeira opção.

b)- Outra opção

Consideramos de grande pertinência para este estudo, saber se os profissionais inquiridos leccionarem no ensino regular e na educação especial; se encaram esta profissão como a profissão ambicionada; ou simplesmente, a profissão possível (recurso).

Pela análise feita, verificamos que foram escassos (14%) os respondentes (E4; R13; E3) que encaram a profissão de Professor como alternativa ou recurso opcional. Contudo é notável, a hesitação, ou a falta de maturidade de (E4), que só tardiamente tomou a decisão. Talvez a insegurança tenha tomado posse da decisão tardia.

Peremptória foi a resposta de (R13) que entre ser professora ou enfermeira, mediavam as variáveis, conveniência ou oportunidade.

O factor sorte ou o acaso imperou na opção de (E3).

«Não. Só no final do liceu é que optei por ser professora.» (E4)

«Sempre quis ser professora ou enfermeira. Foi uma escolha de ordem pessoal.» (R13)

«Foi uma opção entre outras.» (E3)

(ii) Variante – Professor de Educação Especial

Considerámos relevante para este estudo, perceber os motivos da escolha de ser professor de Educação Especial.

Esta categoria desdobrou-se em duas subcategorias: **Adquirir conhecimentos específicos e Conveniência profissional.**

a)-Adquirir conhecimentos específicos

Uma das situações mais problemáticas para os professores, em clima sala de aula, é o relacionamento com os seus alunos, e a incapacidade de resposta face às necessidades dos mesmos. Este aspecto é mais perceptível em relação às crianças com NEE, pois muitas vezes os professores além da falta de sensibilidade específica a este grupo, não têm formação académica para lidar com estas situações.

Dada a relevância para o estudo, quisemos saber qual a motivação dos inquiridos para a docência na Educação Especial.

«...Ao longo dos anos, como educadora do ensino regular, tive oportunidade de trabalhar com crianças com NEE. As experiências vividas com essas crianças surtiram em mim a necessidade/vontade de desenvolver competências que me permitissem responder às necessidades educativas dos alunos com NEE.» (E1).

Este desafio, emergente de um caso de uma criança NEE, incentivou a (E1) à procura de instrumentos e formação acrescida para responder às especificidades de “crianças diferentes”.

«Após a formação inicial com Bacharelato em educação de infância, sempre procurei a oportunidade de me especializar em Educação Especial. Logo que o Estado proporcionou a possibilidade dos Bacharéis obterem a Licenciatura, através da frequência dos cursos de complemento ou cursos de qualificação, inscrevi-me.»

Foi com determinação e consciente que a especialização seria uma mais valia para os seus desempenhos, que a respondente adquiriu formação na área da Educação Especial. Contudo, é notável o apelo ao Estado para criar condições e proporcionar oportunidades de formação aos professores de forma a dotá-los de competências para tão meritórios desempenhos.

«Surgiu da necessidade que senti em conhecer o mundo que envolve a Educação Especial» (E2)

«Sempre achei necessário ter mais formação nesta área, por isso, quis experimentar a Educação Especial.» (E5)

Mais uma vez, nestas mensagens tão expressivas, a determinação e o desejo de querer saber, para responder às necessidades específicas deste grupo, estão bem patentes.

b) Conveniência profissional

Através desta subcategoria, evidenciamos outra motivação para a docência na Educação especial.

«Inicialmente foi a forma encontrada, para me aproximar da área de residência.» (E3)

Esta é sem dúvida uma circunstância muito frequente no grupo de professores. Priorizam a área da residência em detrimento da turma “normal”. Estão conscientes que não têm formação para o desempenho, mas compensam-se pela proximidade da família.

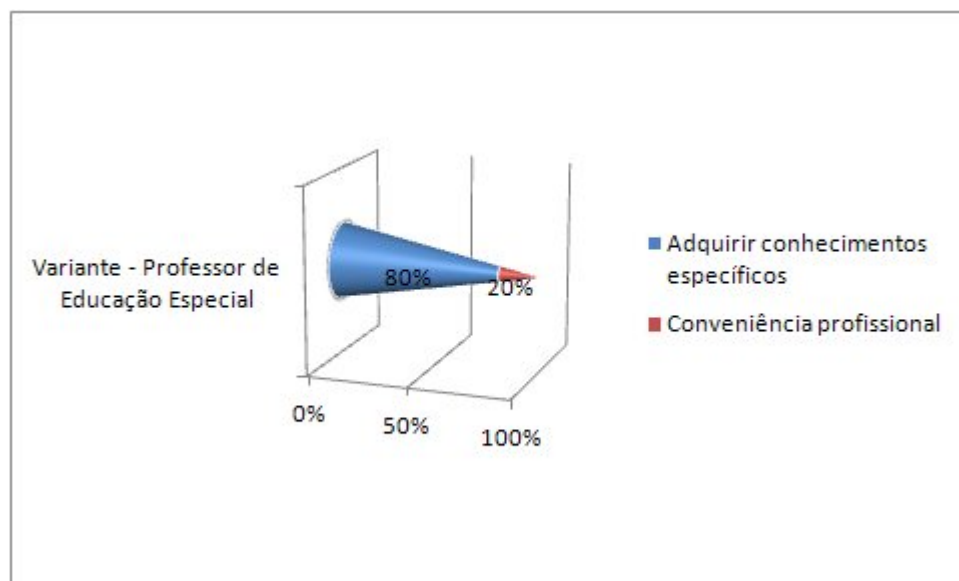


Gráfico 4 – Variante - Professor de Educação Especial

(iii)– Assumir a função do outro colega da sala

O ensino colaborativo em Educação especial é importante e essencial, como já foi referido. Dada a especificidade das funções de cada docente, torna-se relevante identificar as percepções de cada um, sobre o papel do outro.

Esta categoria é constituída por três subcategorias: **Interessado; Não interessado e Indiferente.**

a)– Interessado

Nesta subcategoria, procuramos saber se algum dos docentes estaria interessado em trocar de funções com o colega.

Das respostas aferidas pelos inquiridos, verificamos que alguns estariam dispostos a assumir a função do outro colega.

«Sim, tenho muitas saudades do ensino regular.» (E3)

«Gostava, até porque já desempenhei essa função várias vezes.» (R4)

«Não me importava, pois acho que terei experiências que me enriquecerão profissionalmente.» (R16)

Nestas afirmações vislumbra-se uma certa vontade de experienciar, inovar, abertura a desafios e até a mobilidade de funções.

b)– Não interessado

Esta subcategoria foi a mais seleccionada pelos inquiridos com a resposta «*Não*», mas salienta-se outras frases.

«...sinto, por vezes, saudades de trabalhar com crianças do pré-escolar, mas não de assumir o papel da outra colega.» (E1)

«Para já, não.» (E5)

«Trabalhei dez anos como educadora do regular...Gostei de ser educadora do regular, acho mais desafiante trabalhar na Educação Especial.» (E4)

Este grupo parece já ter cristalizado. Pouco receptivo a novas experiências.

c)- Indiferente

Na análise feita, alguns inquiridos (9%) revelaram que não se importariam de trocar de lugar com o colega.

«Por vezes.» (R3)

«Tanto me faz.» (R7)

Entre o esporadicamente mas não assumido, ao indiferente medeia alguma indiferença na escolha ou hipótese possível. Estas respostas revelam alguma ambiguidade, ou fundamentadas na hipótese da abrangência ou da indiferença.

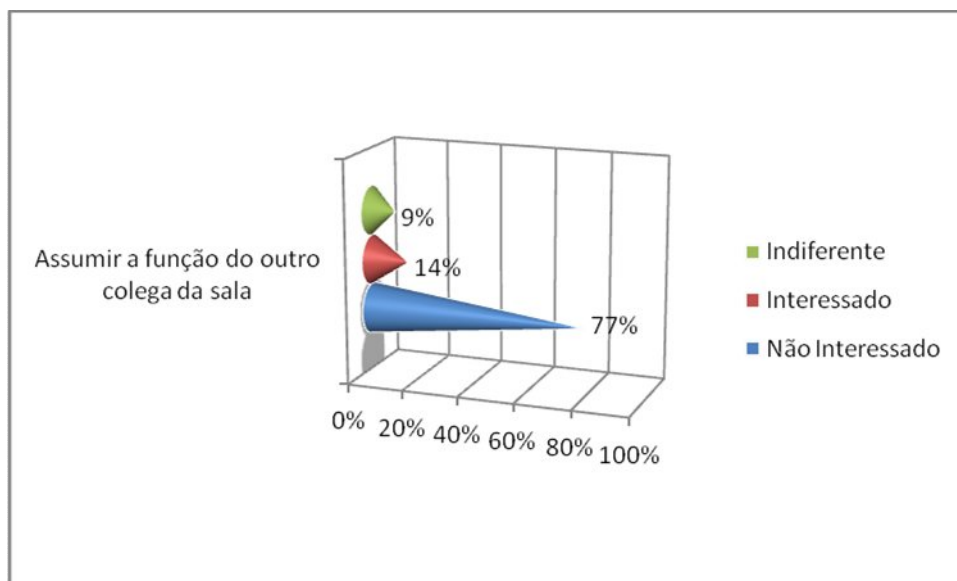


Gráfico 5 – Assumir a função do outro colega da sala

(iv) - Planificação e organização das actividades

A acção pedagógica no ensino colaborativo, como em qualquer outro tipo de ensino, passa pela estruturação e planificação dos conteúdos programáticos, assim como pela organização das actividades.

É de grande pertinência, para esta investigação, saber em que moldes se planificam as actividades entre os docentes.

Nesta categoria, integrámos duas subcategorias: Em **colaboração** e **individual**.

a)-Em colaboração

Pela análise feita, percebemos que muitos dos inquiridos planificam as actividades em conjunto. Extremamente enriquecedora, esta metodologia, pois a articulação de métodos, técnicas e estratégias é sem dúvida o mais eficiente procedimento, na construção de um plano de actividades adequado à diversidade. Apraz-nos saber, que uma grande

percentagem de professores revela grande assertividade nos seus desempenhos revelando grande competência na construção do plano de estudos.

«Como regularmente existe uma troca de informações relativas aos avanços/dificuldades das crianças, as actividades são frequentemente determinadas em conjunto.» (E1)

«Existe uma planificação em conjunto, uma vez que as medidas que são definidas no PEI do aluno são delineadas pelas professoras de educação especial e titular de turma.» (E2)

«A planificação é elaborada em conjunto no início do ano lectivo, de acordo com as competências gerais e específicas a desenvolver. Estas competências estão descritas no PEI. Documento delineado pela professora de educação especial e professora titular.» (E5)

«Planificamos em conjunto e combinamos as actividades de acordo com as necessidades do aluno.» (R1)

«As actividades são definidas em colaboração com a professora de educação especial.» (R2)

«Sim, ambos determinamos as actividades.» (R9)

«Sim, a colega tendo conhecimento do programa e das actividades que vão sendo dadas, adequa a melhor forma de aplicar à criança com NEE.» (R16)

b)- Individual

Do apuramento feito aos dados, constatamos, com algum descontentamento, que alguns dos professores (36%) planificam as actividades individualmente, sem trocar impressões com uma equipa multidisciplinar. Justificam-se com algumas atribuições causais, contudo não nos parecem argumentos claros nem fundamentados.

«Dou essencialmente apoio fora da sala de aula, de modo a trabalhar competências específicas não havendo, por isso, obrigatoriamente planificação conjunta.» (E3)

«No 1º ciclo geralmente dou apoio fora da sala de aula.» (E1)

«Neste momento não presto apoio em contexto grupo ou turma. Os alunos que tenho, apresentam melhores resultados se os apoios forem dados individualmente ou em sala à parte.» (E4)

«Como a professora de apoio só está em contacto comigo uma vez por semana, é difícil planificar em conjunto.» (R7)

«Nem sempre. Normalmente procuro construir actividades que correspondam às suas necessidades e às respectivas adequações curriculares, mas baseadas na planificação realizada para a turma.» (R10)

«A professora de apoio é quem determina as actividades a desenvolver com o aluno com NEE.» (R11)

«Quem determina as actividades é a professora titular de turma ou a professora de apoio. Não planificamos em conjunto.» (R15)

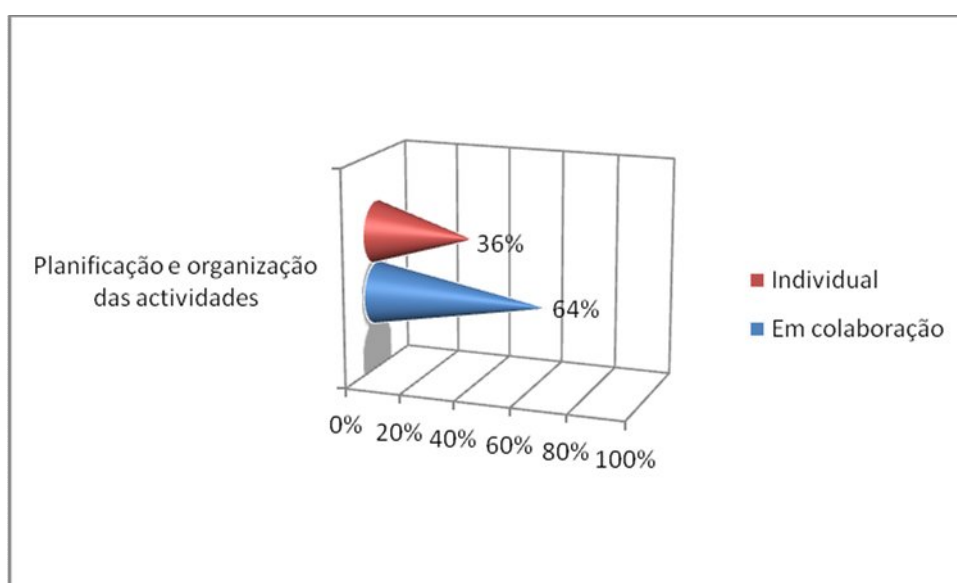


Gráfico 6 – Planificação e organização das actividades

(v)- Apoio educativo

A qualidade do desempenho do apoio educativo que é prestado aos alunos com NEE é essencial para que a Educação Especial constitua um bom serviço e contribua para uma Escola Inclusiva. Neste sentido, interessa-nos saber em que moldes é caracterizado este apoio.

Nesta categoria, integrámos três subcategorias: **Na sala de aula**; Fora da sala de aula e Tempo de apoio educativo suficiente.

a)- Na sala de aula

Segundo a análise dos dados, verifica-mos que grande parte dos inquiridos (73%) respondeu a esta subcategoria com a resposta «Sim». As respostas dos inquiridos, revelam que os professores assumem a filosofia e praticam uma boa inclusão.

«Sim, trata-se de uma premissa inerente ao trabalho desenvolvido na educação especial, que este seja realizado na sala de aula, no entanto, depende da problemática da criança.» (E2)

«Sim, sempre que a sua problemática o permita e sem perturbar o normal funcionamento do grupo – turma.» (E3)

«Sim, de uma maneira geral e segundo os princípios da inclusão, deve ser uma prioridade a permanência da criança na sala de aula com os colegas.» (E4)

«Sim, sempre que possível na sala de aula.» (E5)

«Sim, se estiver a realizar os mesmos trabalhos dos colegas de turma.» (R1)

«Acho benéfico, quando está a realizar as mesmas actividades.» (R2)

«Sim, nomeadamente se estiver com a mesma actividade.» (R4)

«Sim, mas depende dos conteúdos a tratar e do tipo de aluno com NEE.» (R15)

«Sim, sempre que for melhor para ela e para o grupo.» (R16)

b) – Fora da sala de aula

Apesar da maioria dos inquiridos aderirem à inclusão dos alunos, alguns (resistentes), profissionais inquiridos (27%) são apologistas que este tipo de apoio deve ser realizado fora da sala de aula. Contudo, salvaguardam algumas circunstâncias excepcionais.

«...no entanto se estiver a realizar actividades diferentes, é mais vantajoso para a criança trabalhar noutra sala.» (E1)

«...contudo, acho que o tipo de problemática do aluno e a actividade que se propõe ao aluno pode ser mais vantajoso, estar fora da sala de aula.» (R7)

«...depende dos casos,» (R9)

«...no caso de uma criança com problemas de concentração, deve-se retirar esse aluno/a da sala de aula.» (R11)

«Nem sempre, por vezes beneficia se estiver fora da sala de aula.» (R13)

«...a criança está horas demais na sala de aula.» (R14)

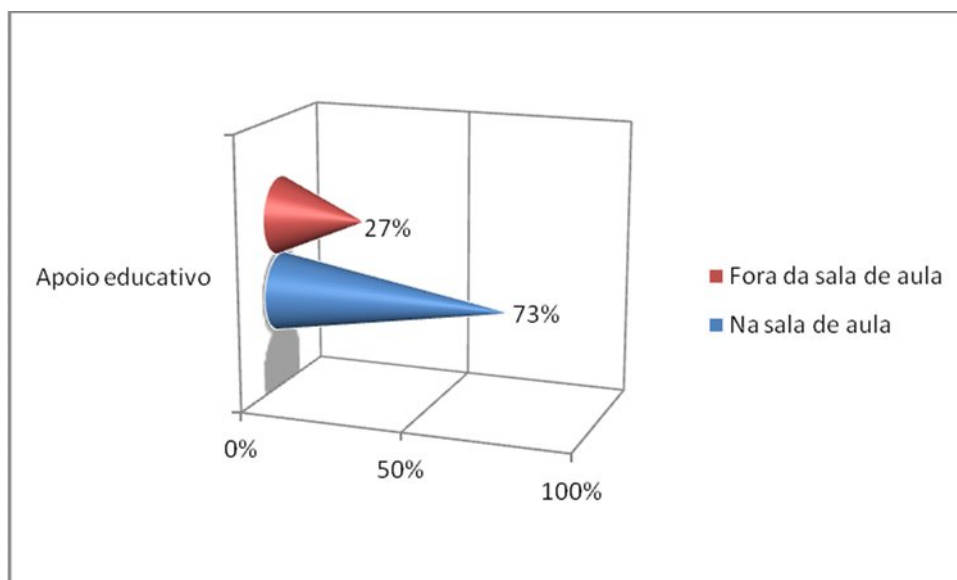


Gráfico 7 – Apoio educativo

c)- Tempo de apoio educativo suficiente

Fazendo a análise a este ponto, os professores são unânimes em referir que o tempo de apoio dedicado às crianças com NEE é insuficiente. Quase todos (91 %) responderam «Não». Ressaltam o pouco tempo. Outros, porém foram mais além e fundamentaram.

A “falta de tempo” é o registo generalizado. *Mais tempo! É o apelo.*

«Não, deveria ter mais tempo.» (E1)

«As crianças com NEE beneficiariam muito se o tempo de apoio, no âmbito da educação especial, fosse alargado.» (E2)

«Há neste momento alunos que necessitam de mais tempo para trabalhar as competências específicas.» (E4)

«Não, acho que tempo é insuficiente.» (E5)

«Não, deveria ter mais tempo de apoio.» (E5)

«Não é suficiente.» (R5)

«Não. De que servem, por exemplo, dois tempos semanais.» (R11)

«Não, deveria ser maior.» (R13)

«Não. O tempo de apoio não é suficiente.» (R14)

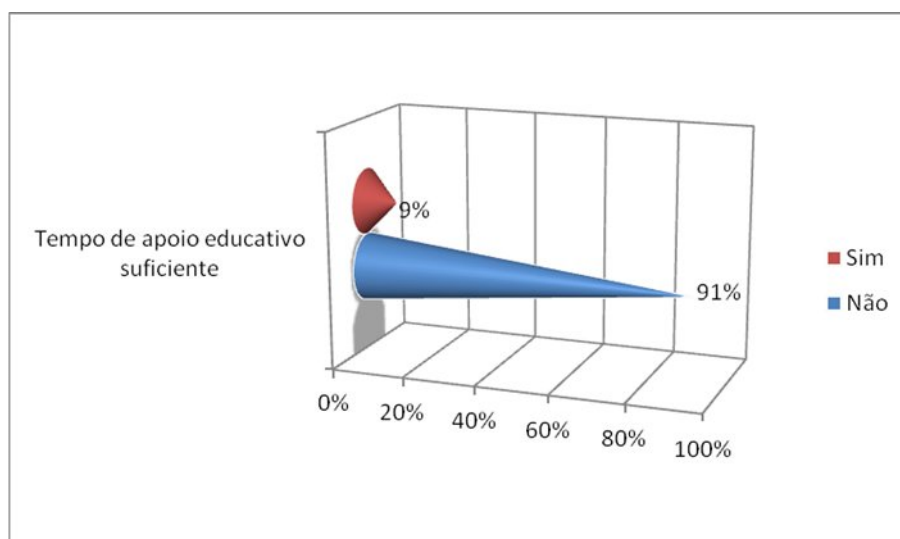


Gráfico 8 – Tempo de apoio educativo suficiente

(vi)- Avaliação

Tal como a planificação, a avaliação é um dos momentos cruciais no processo de ensino - aprendizagem, quer seja, com crianças especiais ou não.

Segundo Lopes (2010), a avaliação objectiva-se para o alcance razoável da compreensão dos problemas de aprendizagem do aluno, tal como são percebidos pelos adultos que lidam mais perto deles, e naturalmente, pelo próprio. Avaliar a natureza específica dos problemas de aprendizagem da criança, as suas potencialidades e as suas eventuais vulnerabilidades cognitivas e comportamentais, são funções chave do professor.

Num ensino em que os profissionais trabalham em colaboratividade é preponderante que tenham momentos em conjunto para avaliarem e reflectirem sobre as suas práticas.

Desta categoria emergiu uma subcategoria não menos relevante: **Momentos de avaliação em conjunto.**

a)-Momentos de avaliação em conjunto

Nesta subcategoria, pretendemos saber se os professores têm momentos em conjunto para avaliarem e trocarem informações. De um modo geral (91%), referiram ter tido e respeitado esses momentos.

«Sim. No final de cada período.» (E1)

«Sim. Em momentos de avaliação processual no final de cada período, com a elaboração conjunta de um documento de avaliação das medidas educativas implementadas.» (E2)

«Sim. De acordo com a lei, as medidas implementadas devem ser aplicadas pelo menos trimestralmente. Depois existem momentos informais de avaliação.» (E4)

«Sim, trimestralmente e em conversas informais.» (E5)

«Sim, no final de cada período.» (R1)

«Existem, sempre que se justifique, ou então no final de cada período.» (R4)

«No fim dos períodos lectivos realizamos a avaliação das aprendizagens dos alunos com NEE e sempre que é possível e necessário de forma informal vamos dialogando.» (R7)

«Existem sempre momentos de avaliação.» (R13)

Este momento, de avaliação, parece ser crucial para todos os inquiridos, respeitando toda a logística inerente. Além destes momentos definidos por lei, referem outros momentos de avaliação, sempre que necessário, mantendo um *feedback* constante com a equipa multidisciplinar.

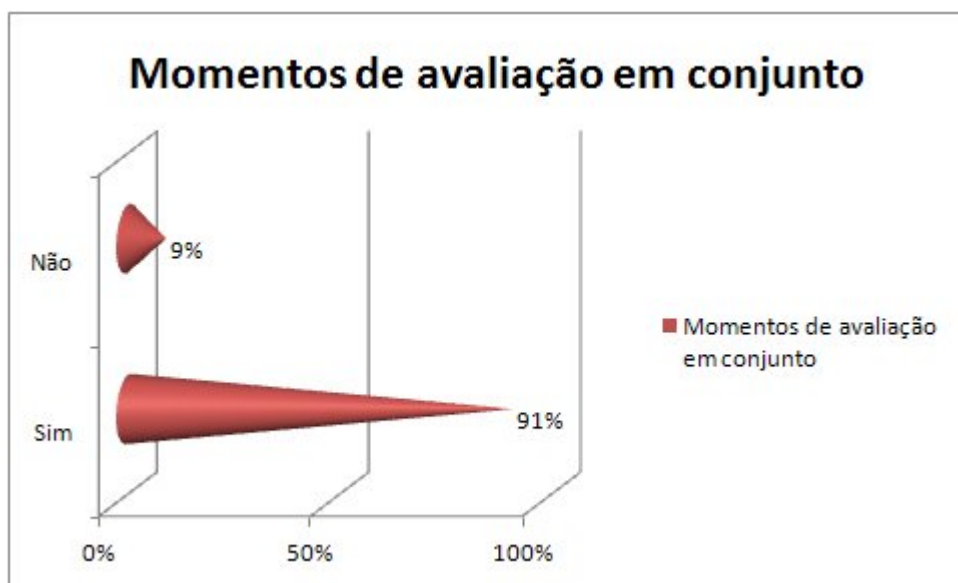


Gráfico 9 – Momentos de avaliação em conjunto

(vii) - Função do docente do Ensino Especial

A Educação Especial pondera os seus docentes, como um dos principais intervenientes da sua dinâmica. O sucesso deste tipo de ensino assenta na motivação específica e na competência dos seus desempenhos destes profissionais.

Nesta categoria, integrámos quatro subcategorias: **Importância da função; Aspectos positivos; Aspectos negativos; Estatuto diferenciado.**

a)- Importância da função

Nesta subcategoria, interessa-nos perceber a motivação dos docentes da Educação Especial para as suas funções.

Os inquiridos parecem estar conscientes dos seus papéis. Abordam, inclusivamente, o planeamento, a utilização e a gestão de estratégias eficazes para os seus alunos. Esta perspectiva antecipa uma concepção de futuro desejado e de modos de pensar e de realizar. Segundo Richardson e Richardson (1992), este processo antecipa a acção, o ajustamento das acções de modo a evitar imprevistos. Estas orientações de acções (estratégias), enquanto arte de combinar as acções e como meio de concretização de um objectivo aumentam as probabilidades de êxito e sucesso educativo dos educandos.

«Sim, porque para além de darmos um apoio individualizado às crianças, trabalhamos competências específicas que ajudarão a ultrapassar as dificuldades.» (E1)

«O trabalho desempenhado pelo docente de educação especial, não deve incidir apenas no aluno com NEE, mas também deve proporcionar ao professor titular da turma, um conjunto de estratégias / informações relevantes para o processo ensino – aprendizagem do aluno.» (E2)

«Sim é importante.» (E3)

«Sim. Sem dúvida.» (E4)

«Sim, acho que nós temos um importante papel pois devemos estimular o desenvolvimento da criança com NEE, informar e orientar o professor titular na acção com a criança em dificuldades.» (E5)

b)-Aspectos positivos

É gratificante para nós, identificarmos aspectos positivos em ser Professor de Educação Especial. Parecem-nos muitos os aspectos positivos citados.

«Poder dar um apoio individualizado aos alunos com NEE, maximizando as suas capacidades e por consequência aumentar a sua auto estima. E sempre que solicitada, exercer um trabalho de consultoria junto das colegas do ensino regular.» (E1)

«Tem um papel privilegiado na promoção de igualdade de oportunidades, na inclusão educativa e social, no acesso e sucesso educativo, na promoção da autonomia e da estabilidade emocional, na preparação para prosseguimento de estudos e para vida profissional, na transição da escola para o emprego.» (E2)

«Poder facultar à criança o apoio individualizado e especializado que ela necessita; sentir que “ajuda” ao professor titula de turma; assistir aos pequenos avanços das crianças ainda que diminutos e a um ritmo lento.» (E3)

«É a possibilidade com a minha intervenção junto do aluno da escola e da família, conseguir minorar os efeitos nefastos da existência da problemática.» (E4)

«O facto de trabalhar com menos alunos pode apoiar individualmente e aperceber-se com mais exactidão da problemática da criança. Sendo especializado poderá usar diferentes estratégias e técnicas mais adequadas às problemáticas em questão.» (R2)

«É conseguir ter mais capacidade de resposta, para combater as dificuldades do aluno. Tendo em consideração que tem menos alunos.» (R4)

«É apoiar os pais e fornecer indicações para melhor ajudar os seus filhos.» (R7)

c)-Aspectos negativos

Para além dos aspectos positivos acima indicados, interessa-nos igualmente identificar os aspectos menos positivos. Do levantamento feito, apuramos que existem vários (e.g., pouco tempo disponibilizado para apoio; ritmo lento de desenvolvimento das crianças; mobilidade, regime de itinerância; burocracia subjacente; entre outros).

«O facto de trabalharmos em várias escolas e sentirmos, por vezes, que não pertencemos a nenhuma delas.» (E1)

«O escasso tempo que posso atribuir a cada criança; sinto, por vezes, que o nosso trabalho não é devidamente compreendido e valorizado.» (E3)

«Nem sempre os resultados são visíveis. Nem sempre o trabalho é reconhecido, à ambientes em que há uma luta diária para fazer valer os direitos da criança com NEE.» (E4)

«Por vezes a fraca evolução dos alunos poderá desmotivar o trabalho do docente. Também devo salientar a parte burocrática.» (R2)

«A parte burocrática.» (R3)

«Muito cansativo.» (R5)

«Tempo insuficiente para cada aluno.» (R12)

d)-Estatuto diferenciado

Numa escola que se quer Inclusiva e colaborativa é preponderante que se definam papéis, com funções e características diferentes. É importante para este estudo, perceber o estatuto e a importância que cada um ocupa neste modelo. Estudadas as respostas dos inquiridos, verificamos que no geral (91%) consideram que não existem diferença de estatutos, mas outros referem e fundamentam.

«Nunca senti qualquer tipo de discriminação por parte das colegas. Penso que os colegas tal como eu, acreditamos que as nossas contribuições têm valores semelhantes.» (E1)

«O mesmo estatuto.» (E2)

«Não, porque pertencemos à mesma categoria.» (R8)

«Se as funções forem assumidas e desempenhadas com ética e profissionalismo não existem diferenças.» (R10)

«Não. Ambos têm como objectivo o sucesso educativo do aluno.» (R12)

«Acho que não existem diferenças de estatuto, talvez na cabeça de algumas colegas.» (R14)

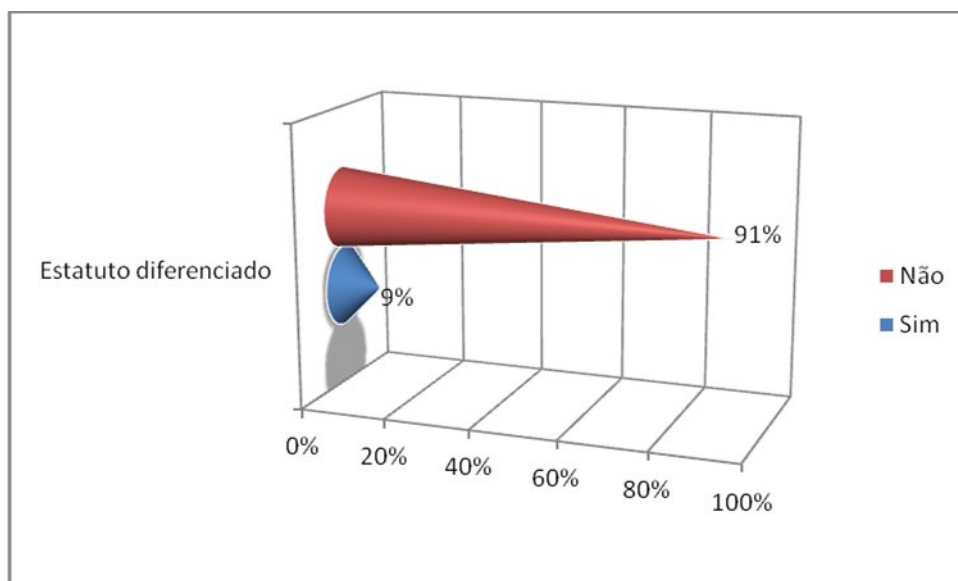


Gráfico 10 – Estatuto diferenciado

(viii) -Relação entre docentes

A colaboratividade entre docentes exige que a qualidade da relação profissional seja de qualidade e profissional.

Nesta categoria foram integradas cinco subcategorias: **Problemas de relacionamento; Bom relacionamento; Gestão da sala de aula; Partilha de informações; Escolha de colegas para trabalhar.**

a)-Problemas de relacionamento

Nesta subcategoria, pretende-se identificar dificuldades relacionais, que tenham prejudicado a acção pedagógica de cada um.

Analisadas as respostas dos inquiridos, verificamos que de um modo geral (86%), a relação entre docentes é positiva, excepto uma minoria (não significativa).

«Ao ponto de me marcar a carreira não, mas já tive alguns problemas com uma colega.» (R13)

«Não, mas por vezes sinto alguma resistência na função do meu papel.» (E4)

«Nunca. No entanto ainda existem mentalidades, falta de informação, resistência à mudança / hábitos e métodos de trabalho muito enraizados.» (E3)

Mais uma vez, nesta circunstância, se confirma que a maior barreira é a das mentalidades...

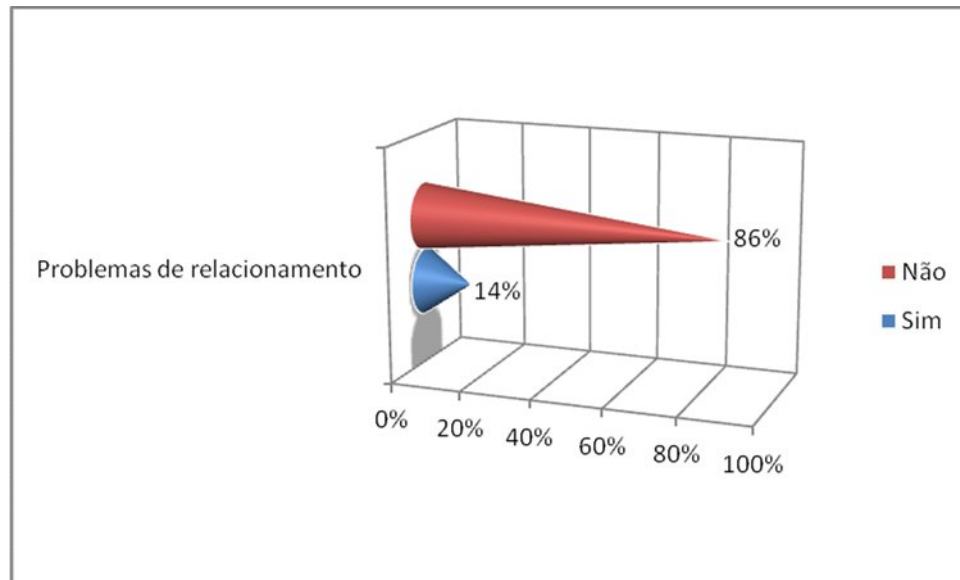


Gráfico 11 – Problemas de relacionamento

b)-Bom relacionamento

Estudadas as respostas a este aspecto, verificamos que os Professores são unânimes em considerar este ponto como fundamental. Um bom relacionamento, uma boa parceria é imprescindível neste contexto de ensino. Todos temos consciência que o trabalho em parceria tem de ser consensual e complementar. Esta boa articulação incrementa o sucesso.

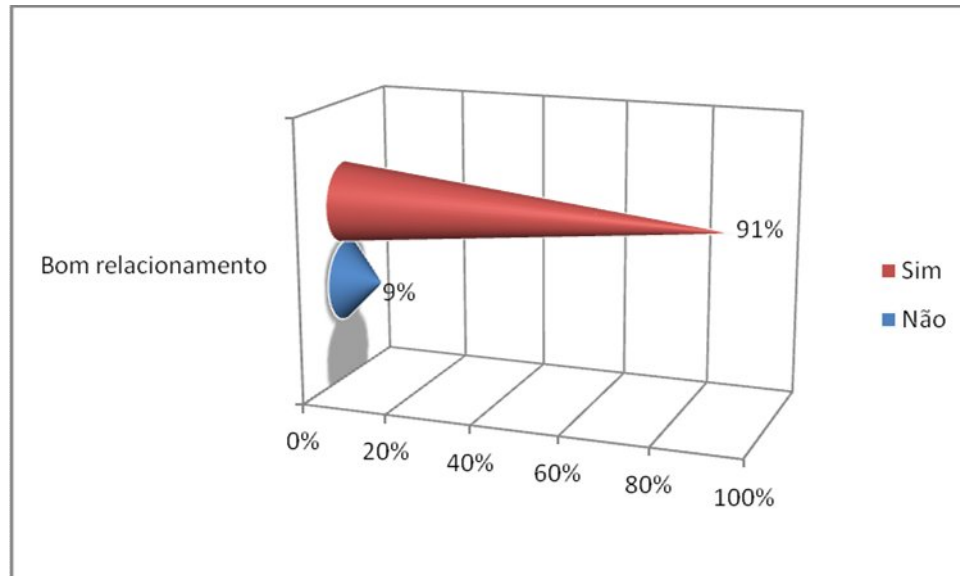


Gráfico 12 – Bom relacionamento

«Sim, considero fundamental porque como a colaboração requer partilha de recursos, tal como experiências e conhecimentos, existindo um bom relacionamento esta partilha irá contribuir para o sucesso do desenvolvimento da criança.» (E1)

«É muito importante que exista um bom relacionamento entre professor titular de turma e de educação especial, para o sucesso do desenvolvimento da criança com NEE, mas não é fundamental.» (E2)

«É fundamental o bom ambiente e o trabalho desenvolvido em conjunto.» (E3)

«É fundamental um bom relacionamento, a partilha e o trabalho colaborativo.» (R10)

c)-Gestão da sala de aula

A biociência é uma realidade no ensino colaborativo, pois o professor partilha a sala com mais colegas.

No actual estudo, é pertinente identificar como os docentes lidam e gerem esta situação de partilha.

«Sinto-me perfeitamente à vontade e intervenho com o restante grupo sempre que acho oportuno, mas sinto que as colegas consideram-me uma professora de fora que está ali para ajudar.» (E1)

«A partilha da sala de aula com outro colega traduz-se em momentos de cooperação e partilha de experiências. Penso que me consideram professora da sala pela forma como encaram a minha presença da mesma.» (E2)

«No princípio é mais constrangedor, no entanto, passados alguns dias somos parceiros e estamos ali com o mesmo fim: levar o aluno a aprender e ter sucesso.» (E3)

«Sinto que tenho esse espaço para intervir com o restante grupo, no entanto evito intervir em situações que não estejam directamente relacionadas com o aluno que apoio.» (E3)

«O mais comum é funcionarmos com um todo uma vez que os próprios alunos, acabam por solicitar a ajuda de ambos, regular e especial.» (E4)

«Sinto-me à vontade e é mais enriquecedor.» (E5)

«No início sinto-me um pouco constrangida, mas quando há uma relação de empatia sinto-me à vontade, sem receio que algo não corra bem.» (R7)

d)- Partilha de informação

O ensino colaborativo é rico e positivo, quando os seus intervenientes dão e recebem, de forma a aperfeiçoarem o seu desempenho profissional. É relevante para esta investigação perceber se há ou não, troca de experiências e saberes entre professores.

Feito o tratamento dos dados, verificamos que todos (100%) são unânimes em referir a partilha de experiências.

«Sim, frequentemente.» (E1)

«Sempre que sinto essa necessidade.» (E3)

«Sim, para além das reuniões de grupo também as conversas e trocas de experiências com outros colegas.» (E5)

«Sim, aconselho-me com a colega dos apoios.» (R8)

«Sim, tenho muito esse hábito.» (R13)

«Sim, exponho as minhas dúvidas e peço conselhos sobre as melhores estratégias a aplicar.» (R15)

«Sim e costumo aprender muito com esses desabaços e troca de experiências.» (R16)

e)-Escolha de colegas para trabalhar

O Ser humano é uma esfera de características individuais, mas inevitavelmente move-se em contextos diversificados e assume as influências ambientais imediatas (Bronfenbrenner, 1996). Sendo os Professores, também Seres humanos com características diferentes, identificam-se profissionalmente e não só, mais com uns que com outros.

Neste ponto, pretendemos saber se os docentes, caso fosse possível, se escolheriam ou não, o colega com quem partilhariam a sala.

Feita a análise às respostas a este item, quase todos escolheriam o seu par.

«Seria hipócrita se disse-se que não. Quando no dia à dia há comunhão de ideias, o aluno fica a ganhar.» (E4)

«Funciona melhor com umas do que com outras.» (E5)

«Sim para mim há colegas mais exigentes que outras.» (R15)

«Não, existe a Ética.» (R14)

Contudo, um inquirido foi mais longe... desiludido, contrariou a tendência, fugiu da questão e entrou nos domínios deontológicos: Apelou à falta de ética nos desempenhos (R14). Este item não foi considerado.

(ix)- Formação contínua

No mundo actual, seja qual for a área de desempenho profissional, é essencial a formação contínua de forma a aprofundar e actualizar as suas competências.

Neste estudo, pretendemos conhecer a percepção dos professores do ensino Regular e da Educação Especial, face á formação contínua dos professores.

Esta categoria é constituída por três subcategorias: **Importância; Necessidades de formação específica; Entidade formadora.**

a) - Importância

Apurados os dados, constatamos que todos confirmaram a importância da formação contínua.

«Considero de extrema importância a formação contínua.» (E2)

«Muito importante.» (E3)

«Considero fundamental, num mundo em constante mudança é necessário acompanhar e estar a par do que vai mudando. Muito mais nesta profissão.» (E5)

«Considero importante e útil.» (R13)

«Considero importantíssimo, muito mais que como professora titular, nem sempre me sinto à vontade para lidar com certas deficiências.» (R16)

b)– Necessidades de formação específica

Qualquer profissional, consciente e dedicado ao seu trabalho, esmera-se no seu desempenho, tentando sempre fazer mais e melhor. Sendo um grupo da área da educação e do conhecimento, mais concernente será esta necessidade de formação.

Enquadrado este estudo no âmbito da Educação Especial, consideramos de grande significativamente, identificar as necessidades da formação específica dos Professores.

Feita a análise, apuramos que todos (100%) consideram fundamental.

«Sim, considero fundamental.» (E1)

«Sim, considero que deve haver um constante processo de actualização da formação recebida.» (E4)

«Penso que o facto da função de professor de educação especial ter sido desempenhada por professores sem educação específica, levou a um descrédito da educação especial.» (E4)

«Sim. Já tive na vida profissional necessidade de obter mais informações de algumas problemáticas relacionadas com NEE.» (R7)

«Sim, principalmente quem estás nos apoios educativos, de forma a saberem organizar e desenvolver o trabalho pedagógico com essas crianças em articulação com o professor titular da turma.» (R10)

«Sim é essencial, porque é uma área que me sinto menos à vontade e os apoios são cada vez menores» (R16)

c)- Entidade formadora

É função prioritária, das Escolas e das Universidades formarem os seus alunos e prepara-los eficientemente para a profissão que elegeram.

Na investigação desenvolvida, foi nosso intuito, perceber através dos sujeitos inquiridos, quem deveria ministrar essa formação Continua.

Analisada a informação adquirida, verificamos que muitos professores (86%) delegam essa competência para as Escolas, Universidades, Centros de Formação e outros.

«Os centros de formação ou as próprias escolas» (E2)

«A formação específica deverá ser facultada pelas Universidades, assim com a informação.» (E3)

«As Universidades deveriam dar ou incluir cadeiras em todos os cursos de educação, à cerca da educação especial.» (E4)

«Professores especializados nessa área.» (R1)

«Professores especializados ou outros profissionais na área.» (R6)

«Professores com experiência profissional. Que façam investigação profunda e reúnam dados concretos de conhecimentos que envolvam a parte educativa e nos poderão fornecer dados que visam facilitar e ajudar na vida profissional.» (R9)

«As entidades competentes, como por exemplo, centros de formação, agrupamentos, sindicatos e associações.» (R16)

CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

Ao finalizarmos o nosso estudo, impõe-se uma reflexão global, embora breve sobre a fundamentação teórica, as opções metodológicas e os resultados avançados.

Quando efectuamos a revisão bibliográfica sobre a educação especial e tudo o que lhe está implícito, verificamos a importância do papel do professor em toda esta temática, especificamente professor de educação especial e do ensino regular.

Ficou claro ao longo da primeira parte, da importância da educação especial e do termo de NEE, para uma escola que pratica a educação inclusiva. Esta, só se torna verdadeiramente inclusiva, quando os seus intervenientes colaboram numa relação aberta e de partilha. As suas atitudes, competências e profissionalismo contribuem fortemente para um ensino inclusivo e de qualidade.

Igualmente relevante é a formação dos professores face a esta problemática. Este aspecto é determinante no atendimento a crianças cm NEE. Quando os docentes estão sustentados pelo conhecimento, especificamente em educação especial, as práticas são mais abrangente e mais eficazes.

Neste sentido, é fundamental que os professores procurem constantemente novos conhecimentos e fundamentem as suas práticas.

Relativamente à metodologia utilizada, optou-se pelos questionários de resposta aberta, junto dos professores de educação especial e ensino regular, o que nos permitiu perceber a sua opinião sobre; o ser professor, a planificação e organização das actividades, o apoio educativo em educação especial, a avaliação, a importância da função de docente de educação especial, a relação entre docentes e a formação contínua.

Quanto ao tratamento de dados, optou-se pela análise de conteúdos, uma vez que se tratava de questionários de resposta aberta. Sabia-mos tratar-se de uma técnica morosa e mais complexa, mas a mais indicada para este estudo.

Do geral da análise feita, ficou-nos a convicção que os professores têm uma atitude aberta face ao modelo de ensino colaborativo. Dos resultados apurados, grande parte está satisfeito com a sua profissão e realizado no papel que desempenha.

O modelo colaborativo, caracteriza-se positivamente, pois a planificação e a organização das actividades, bem como a avaliação é feita maioritariamente, em conjunto. Destaca-se que o apoio educativo no âmbito da educação especial é feito na sua maioria dentro das salas de aula e quando assim não ocorre, é porque é mais vantajoso para a criança com NEE.

Sobre o papel fundamental do docente de educação especial, a maioria dos colegas realça o seu papel, não lhe diferenciando qualquer estatuto.

Destaco para a qualidade da relação entre os dois docentes, a grande maioria afirma não existirem problemas e sustentam um bom relacionamento.

Saliento como aspectos negativos deste modelo de ensino, o facto de o tempo de apoio do docente de educação especial, ser muito reduzido. Para a grande maioria dos docentes, este apoio é insuficiente, o que fragiliza este modelo de ensino, bem como a qualidade da educação inclusiva.

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

Findo o estudo, alcançamos os objectivos propostos: Identificamos os papéis e funções do professor do ensino regular e educação especial no ensino colaborativo,

Analisamos a relação existente entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial no relacionamento de crianças com NEE, e conhecemos a percepção de ambos face á formação contínua.

BIBLIOGRAFIA

Referências Bibliográficas

- Almeida L. S. & Freire T. (2008). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga. Psiquilibrios.
- Ainscow, M.(1998). *Exploring links between special needs and school improvement*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional: Edições UNESCO
- Arnal, J.; Rincón, D.del; Latorre (1992). A. *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodologías*. Editorial Labor, S.A.
- Alarcão, I. (org.) (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. S. Paulo: Artmed Editora Ltda.
- Bairrão, Joaquim (1998). (Coord.) *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema da Educação*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauwens, J. & Hourcade, J. (1995). *Cooperative Teaching: rebuilding the schoolhouse for all students*. Austin, TX: Pro.ed
- Bell, J (1997). *Como Realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à Teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boutin, G., Goyette, G.& Lessard-Hérbert, M. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bronfenbrenner, U.(1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In: J. A. De Lima & J.A. Pacheco (org.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de teses e dissertações*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, O.A. & Peixoto, L.M. (2000). *A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Correia, L.M. (1997a). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora
- Correia, L.M. (1997b). *Colaboração: Um pressuposto para o êxito da Inclusão*. Revista O Docente. Braga: Associação Nacional de Professores.
- Correia, L.M. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M.; Serrano, J. (2000). *Reflexões para a Construção de uma Escola Inclusiva*. In revista *Inclusão*, Braga, 1, pp.31-35.
- Correia, L.M. (2003). *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008a). *A Escola contemporânea e a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Considerações para uma educação de sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. B., (1996). *A escola Inclusiva: do Conceito à Prática*. In *Revista Inovação*, nº9, pp.151-163.

- Delors, J. (coord), (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Donalson, Jr. G. Sanderson, D. (1996). *Working Together in Schools: A Guide for Educators*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, V. (1980). *Reflexões sobre a Educação Especial em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores.
- Fonseca, V. (1995). *Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce*, 2ª edição, Porto Alegre: Artmed Editora.
- Fontes, R. S. (2007). *A Educação Inclusiva No Município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da biodocencia*. Tese de Doutorado. Universidade do Rio de Janeiro.
- Friend, M. & Bersuck, W.D. (1999). *Including Students With special needs: A practical guide for classroom teachers*. U.S.A.: Allyn and Bacon
- Friend, M, & Cook, L. (1996). *Interactions – Collaboration Skills for School professional (2th ed.)*. New York: Longman Publishers.
- Gall, M. D.; Borg, W. R.; Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction*. New York: Longman Publishers USA.
- Gaspar, T (1995). *A Educação Especial nos Países da União Europeia*. Revista Educação, 10, 70-78.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Jesus, S. & Martins, M. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos. Coleção Cadernos CRIAP*. Porto: Asa Editores.
- Leitão, M. L. H. (2007). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Tese de Doutorado. Universidade dos Açores.
- Lopes, M. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: A.P.P.A.C.D.M. de Braga.

- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. USA: Sage Publications.
- Ministério da Educação, (1998). *Educação, Integração e cidadania. Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- OMS (2008). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*.
Genebra: Autor
- Porrenoud, P. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro.
- Porter, G. (1997). *Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão* In: M. Ainscow, G. Porter, M. Wang. Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Pugach, M.C. & Johnson, L. J. (1995). *Collaborative practitioners collaborative schools*.
Colorado: Love Publishing Company
- Quivy, R.; Campenhoudt, L.(1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa:
Gadiva.
- Reddit, S. (1991). *Two Teacher working as one*. Equity and Choice.
- Richardson, B. & Richardson, R. (1992). *A Gestão Estratégica*. Lisboa: Presença.
- Rodrigues, D.(2001). A educação e a Diferença. In: D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rubio, C.G. (1998). *Educacion Especial: de la integración escolar a la escuela inclusiva*.
Valência: Promolibro.
- Sanches, I. (1997). *Professores de Educação Especial: da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J.(1999). *Construção do conhecimento profissional: um novo paradigma de construção e conhecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Telford, H. (1996). *Transforming schools through collaborative leadership*. London: Falmer Press.
- Tomaz, C.F. (2007). *Supervisão Curricular e cidadania: Novos desafios à formação de professores*. Tese de Doutoramento. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Tuckman (2002). B. *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: Espanha.
- Vieira (1993). F. *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Edições ASA.
- Warnock, M. (1978). *Special education needs*. London: HMSO.
- Warwick, Cliff (2001). *O Apoio às Escolas Inclusivas*. In Rodrigues, David (2001) (org.). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Wedell, K. (1983). *Conceitos de Necessidades Educativas Especiais. Cadernos do COOPMP*.

DOCUMENTOS LEGISLATIVOS

Constituição da República Portuguesa – Lei 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto - Lei n.º 46/86. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República – I Série, n.º 237 – de 14 de Outubro de 1986, pp. 3067 – 3081.

Decreto – Lei n.º 319/91. *Regime de apoio a alunos com necessidades educativas especiais que frequentam estabelecimentos dos ensinos básico e secundário.*

Diário da República – I Série, n.º193 – de 23 Agosto de 1991, pp. 4389 – 4400.

Decreto – Lei n.º3 / 2008. *Define os apoios especializados a prestar na educação pré escolar e nos ensinos básico e secundário dos sector público, particular e cooperativo.* Diário da República – I Série, n.º 4 – de 7 de Janeiro.

Decreto – Lei n.º 241 / 2001. *Fixa os perfis de competências para os educadores e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.* Diário da República – I Série, n.º 201 – de 30 de Agosto de 2001.

Decreto – Lei n.º 95 / 1997. *Define o âmbito dos cursos de formação especializada relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo.* Diário da República – I Série, n.º 95 – de 23 de Abril de 1997.

Decreto – Lei n.º 120 / 2006. *Aprova o I Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade para os anos de 2006 a 2009.* Diário da República – I Série, n.º 183 – de 21 de Setembro de 2006.

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

ANEXOS

ANEXO I

Carta de apresentação do estudo

Caldas das Taipas, 26 de Janeiro de 2011

Ao Exmº Sr. Director do Agrupamento de Escolas de Pevidem

Carla Manuela Lemos Silva Frade, educadora de infância, aluna do Mestrado em Ciências de Educação: Educação Especial na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa em Braga, solícita autorização para constituição de amostra com docentes de educação especial e de ensino regular, no âmbito do estudo da dissertação com o tema: O Ensino Colaborativo. O estudo consistirá na observação directa de algumas aulas em que estarão os dois docentes na mesma sala e posteriormente serão feitas entrevistas aos docentes de Educação Especial e aos do Ensino regular. O estudo será feito no primeiro Ciclo.

Esta dissertação será orientada e acompanhada pela Dr.^a Filomena Ponte, docente da mesma Faculdade.

Informo que os dados são absolutamente confidenciais, sendo apenas utilizado para o fim a que a investigação se destina.

Peço deferimento.

Sem mais assunto e grata pela colaboração,

A Requerente

(Carla Manuela Lemos Silva Frade)

A Orientadora

(Professora Doutora Filomena Ponte)

ANEXO II

Carta de apresentação do questionário

«Educar nos dias de hoje é mais do que trabalhar bem com as crianças; é necessário também saber trabalhar com os colegas. A colaboração proporciona a formação de parcerias entre os adultos que trabalham nas escolas para ajudá-los a crescer profissionalmente não podendo por isso ser construída de forma artificial.»

Pugach & Johnson (1995)

Caras colegas,

Eu, Carla Manuela Lemos Silva Frade, Educadora de Infância, encontrando-me a desenvolver a minha dissertação com o tema:....., no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, na Faculdade de Ciências Sociais da UCP-Braga venho por este meio solicitar a vossa disponibilidade para participarem neste estudo, o qual sem a vossa colaboração não será exequível.

O objectivo deste estudo é compreender o modelo de colaboração entre professor do ensino regular e o professor de apoio educativo, no atendimento a crianças com necessidades educativas especiais (NEE), nas Escolas do 1º Ciclo do Agrupamento de Pevidém no concelho de Guimarães.

Neste sentido solicito a vossa indispensável participação, respondendo às questões formuladas. Desde já asseguro a total confidencialidade da informação prestada e mais informo que os dados recolhidos servirão apenas para uma investigação reflexiva sobre a temática.

As respostas deverão ser entregues na respectiva escola, no envelope lacrado, ou enviadas por correio para a morada indicada, de preferência no prazo de uma semana.

Para qualquer informação ou esclarecimento adicional, contactar por telemóvel 963259976 ou e-mail carla.frade@yahoo.com, se desejarem enviar directamente as respostas.

Agradecendo desde já a vossa disponibilidade e participação, com os melhores cumprimentos,

Guimarães, 6 de Maio de 2011

Carla Frade

ANEXO III

Guião

TEMA: Ensino colaborativo: Dois Professores na mesma sala.

OBJECTIVOS GERAIS:

- Identificar papéis e funções do Professor do Ensino Regular e do Professor de Educação Especial no Ensino Colaborativo.
- Analisar a relação existente entre o Professor do Ensino Regular e o Professor de Educação Especial no relacionamento de crianças com Necessidades Educativas Especiais.
- Conhecer a percepção dos Professores de Ensino Regular e Educação Especial face á formação continua.

Blocos	Objectivos específicos	Questões	Notas / Tópicos
A Legitimação do Questionário?	- Informar o objectivo do questionário; - Garantir a confidencialidade;		

<p style="text-align: center;">C</p> <p>Analisar a relação existente entre o Professor do Ensino Regular e o Professor da Educação Especial no relacionamento de crianças com Necessidades Educativas Especiais.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Perceber a qualidade da relação entre ambos os professores?	<ul style="list-style-type: none">- Durante o seu percurso profissional alguma vez teve problemas com outros professores que lhe marcassem a carreira?- Costuma partilhar com os colegas da profissão, dúvidas, receios e actividades que desenvolve?- Como se sente ao partilhar a sala com outro colega?- Alguma vez não se sentiu à vontade com outra colega na mesma sala?- Sente-se à vontade com a colega do regular, para intervir com o grupo ou esta está à espera que intervenha apenas com a criança com N.E.E.?- Considera fundamental o bom relacionamento entre ambas para o sucesso do desenvolvimento da criança com N.E.E. ou é indiferente?- Quando sente dificuldades no desempenho do seu papel para com a criança com N.E.E., aconselha-se com a colega dos apoios?	
--	---	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Se fosse possível escolher as colegas com quem trabalha, escolheria? - As colegas consideram-na professora da sala, ou uma professora de fora que está ali para ajudar? - Quais as resistências que sentiu ou sente na sua função como professora de apoio? 	
<p style="text-align: center;">D</p> <p>Conhecer a percepção dos Professores de Ensino Regular e Educação Especial face á formação continua.</p>	<p>Identificar as necessidades de formação dos professores, face às Necessidades Educativas Especiais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Considera importante a formação contínua? - Gostava de ter mais formação e informação na área da educação especial? - Considera necessário ter formação específica para trabalhar com crianças com N.E.E.? - E quem está nos apoios educativos? - Acha que o professor do regular faria perfeitamente o seu trabalho? Ou complementam-se? - Em sua opinião, quem deve fornecer informação e dar formação específica? 	

ANEXO IV

Questionário do ensino especial

TEMA: Ensino colaborativo: Dois Professores na mesma sala

OBJECTIVOS GERAIS:

- Identificar papéis e funções do Professor do Ensino Regular e do Professor de Educação Especial no Ensino Colaborativo.
- Analisar a relação existente entre o Professor do Ensino Regular e o Professor da Educação Especial no relacionamento de crianças com Necessidades Educativas Especiais.
- Conhecer a percepção dos Professores de Ensino Regular e Educação Especial face á formação continua.

Identificar papéis e funções do Professor do Ensino Regular e do Professor de Educação Especial no Ensino Colaborativo.

Conhecer a motivação para o papel que desempenha

- 1) Sempre quis ser professor(a)?
- 2) Como surgiu a oportunidade de se tornar professor(a) de Educação Especial?
- 3) Essa escolha foi de ordem pessoal ou a outro motivo?
- 4) Gostavas de assumir o papel da colega do ensino regular?

Aprofundar o modelo do ensino colaborativo

- 5) Como organiza o seu trabalho na sala aula?
- 6) Existe alguma planificação em conjunto para a criança com N.E.E.?
- 7) Tem conhecimento do plano de aula das professoras a quem dá apoio?
- 8) Quem determina as actividades a fazer da criança com N.E.E.?
- 9) Acha que a criança com N.E.E. deve estar sempre que possível na sala de aula?
- 10) Existem momentos de avaliação entre o professor de apoio e o do regular, sobre o desenvolvimento da criança com N.E.E.?
- 11) Considera que o tempo de apoio prestado à criança com N.E.E. é suficiente?

12) Acha que o trabalho desempenhada por si é importante para a criança com N.E.E. e para a professora do regular?

Identificar vantagens e desvantagens deste modelo

13) Quais são os aspectos mais positivos em ser professor(a) de Educação Especial?

14) Quais são os menos positivos?

15) Considera que existem diferenças de estatuto entre as duas funções? Porquê?

Analisar a relação existente entre o Professor do Ensino Regular e o Professor da Educação Especial no relacionamento de crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Perceber a qualidade da relação entre ambos os professores?

16) Durante o seu percurso profissional alguma vez teve problemas com outros professores que lhe marcassem a carreira?

17) Costuma partilhar com os colegas da profissão, dúvidas, receios e actividades que desenvolve?

18) Como se sente ao partilhar a sala com outro colega?

19) Alguma vez não se sentiu à vontade com outra colega na mesma sala?

20) Sente-se à vontade com a colega do regular, para intervir com o grupo ou esta está à espera que intervenha apenas com a criança com N.E.E.?

21) Considera fundamental o bom relacionamento entre ambas para o sucesso do desenvolvimento da criança com N.E.E. ou é indiferente?

22) Se fosse possível escolher as colegas com quem trabalha, escolheria?

23) As colegas consideram-na professora da sala, ou uma professora de fora que está ali para ajudar?

24) Quais as resistências que sentiu ou sente na sua função como professor(a) de Educação especial?

Conhecer a percepção dos Professores de Ensino Regular e Educação Especial face á formação continua.

Identificar as necessidades de formação dos professores, face às Necessidades Educativas Especiais.

- 25) Considera importante a formação contínua?
- 26) Gostava de ter mais formação e informação na área da educação especial?
- 27) Considera necessário ter formação específica para trabalhar com crianças com N.E.E.?
- 28) E quem está nos apoios educativos?
- 29) Acha que o professor do regular faria perfeitamente o seu trabalho? Ou complementam-se?
- 30) Em sua opinião, quem deve fornecer informação e dar formação específica?

ANEXO V

Questionário do ensino regular

TEMA: Ensino colaborativo: Dois Professores na mesma sala

OBJECTIVOS GERAIS:

- Identificar papéis e funções do Professor do Ensino Regular e do Professor de Educação Especial no Ensino Colaborativo.
- Analisar a relação existente entre o Professor do Ensino Regular e o Professor da Educação Especial no relacionamento de crianças com Necessidades Educativas Especiais.
- Conhecer a percepção dos Professores de Ensino Regular e Educação Especial face á formação continua.

Identificar papéis e funções do Professor do Ensino Regular e do Professor de Educação Especial no Ensino Colaborativo.

Conhecer a motivação para o papel que desempenha

- 1) Sempre quis ser professor(a)?
- 2) Essa escolha foi de ordem pessoal ou a outro motivo?
- 3) Gostavas de assumir o papel do(a) colega de Educação Especial?

Aprofundar o modelo do ensino colaborativo

- 4) Como organiza o seu trabalho na sala aula?
- 5) Existe alguma planificação em conjunto para a criança com N.E.E.?
- 6) Tem conhecimento do plano de aula da professora do apoio?
- 7) Quem determina as actividades a fazer da criança com N.E.E.?
- 8) Acha que a criança com N.E.E. deve estar sempre que possível na sala de aula?
- 9) Existem momentos de avaliação entre o professor de apoio e o do regular, sobre o desenvolvimento da criança com N.E.E.?
- 10) Considera que o tempo de apoio prestado à criança com N.E.E. é suficiente?

Identificar vantagens e desvantagens deste modelo

- 11) Quais são os aspectos mais positivos em ser professor(a) de Educação especial?
- 12) Quais são os menos positivos?
- 13) Considera que existem diferenças de estatuto entre as duas funções? Porquê?

Analisar a relação existente entre o Professor do Ensino Regular e o Professor da Educação Especial no relacionamento de crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Perceber a qualidade da relação entre ambos os professores?

- 14) Durante o seu percurso profissional alguma vez teve problemas com outros professores que lhe marcassem a carreira?
- 15) Costuma partilhar com os colegas da profissão, dúvidas, receios e actividades que desenvolve?
- 16) Como se sente ao partilhar a sala com outro colega?
- 17) Alguma vez não se sentiu à vontade com outra colega na mesma sala?
- 18) Considera fundamental o bom relacionamento entre ambas para o sucesso do desenvolvimento da criança com N.E.E. ou é indiferente?
- 19) Quando sente dificuldades no desempenho do seu papel para com a criança com N.E.E., aconselha-se com a colega dos apoios?
- 20) Se fosse possível escolher as colegas com quem trabalha, escolheria?

Conhecer a percepção dos Professores de Ensino Regular e Educação Especial face á formação continua.

Identificar as necessidades de formação dos professores, face às Necessidades Educativas Especiais.

- 21) Considera importante a formação contínua?
- 22) Gostava de ter mais formação e informação na área da educação especial?
- 23) Considera necessário ter formação específica para trabalhar com crianças com N.E.E.?
- 24) E quem está na Educação Especial?

25) Em sua opinião, quem deve fornecer informação e dar formação específica?

ANEXO VI

Grelhas da análise de conteúdo dos questionários

TEMA: Motivação para a docência

CATEGORIA: Escolha da profissão: Professor

SUBCATEGORIA: Primeira opção

UNIDADES DE REGISTO	UNIDADE CONTEXTO
“Sempre quis ser educadora ou professora.”	E1
“Sim.”	E2
“Sim.”	E4
“Sim.”	E5
“Sim. Essa escolha foi de ordem pessoal.”	R1
“Sim. A escolha foi de ordem pessoal. ”	R2
“Sim. Pessoal.”	R3
“Sim. Foi de ordem pessoal.”	R4
“Sim. Foi de ordem pessoal.”	R5
“Sim. Pessoal.”	R6
“Sim. Sim.”	R7
“ Sim. Foi uma escolha de ordem pessoal.”	R8
“Sim. Por outro motivo.”	R9
“Sim. Pessoal.”	R10
“Sim. Escolha de ordem pessoal.”	R11
“ Sempre quis ser professora. Escolha pessoal.”	R12
“Sim. De ordem pessoal.”	R14
“Sim. De ordem pessoal”.	R15
“Sim. Foi de ordem pessoal.”	R15

SUBCATEGORIA: Outra opção

UNIDADES DE REGISTO	UNIDADE CONTEXTO
“Foi uma opção entre outras.”	E3
“ Não. Só no final do liceu é que optei por ser professora”	E4
“ Sempre quis ser professora ou enfermeira. Essa escolha foi de ordem pessoal.”	R13

CATEGORIA: Variante - Professor de Educação Especial

SUBCATEGORIA: Adquirir conhecimentos específicos

UNIDADES DE REGISTO	UNIDADE CONTEXTO
“ A minha formação inicial é de educadora de infância. Ao longo dos anos, como educadora do regular, tive oportunidade de trabalhar com crianças com NEE. As experiências vividas com essas crianças surtiram em mim a necessidade / vontade de desenvolver competências que me permitissem responder às necessidades educativas dos alunos com NEE.”	E1
“ Surgiu da necessidade que senti em conhecer o <i>Mundo</i> que envolve a educação especial.”	E2
“Após a formação inicial com Bacharelato em educação de infância, sempre procurei a oportunidade de me especializar em Educação Especial. Logo que o Estado proporcionou a possibilidade dos Bacharéis obterem a Licenciatura, através da frequência de cursos de complemento ou cursos de qualificação, inscrevi-me.”	E4
“Sempre achei necessário ter mais formação nesta área, por isso, quis experimentar a educação especial.”	E5

SUBCATEGORIA: Conveniência profissional

UNIDADES DE REGISTO	UNIDADE CONTEXTO
E3 – “ Inicialmente foi a forma encontrada, para me aproximar da área de residência.”	E3

CATEGORIA: Assumir a função do outro colega da sala

SUBCATEGORIA: Interessado

UNIDADES DE REGISTO	UNIDADE CONTEXTO
“Sim, tenho muitas saudades do ensino regular.”	E3
“Gostava, até porque já desempenhei essa função várias vezes.”	R4
“Não me importava, pois acho que terei experiências que me enriquecerão profissionalmente.”	R16

SUBCATEGORIA: Não interessado

UNIDADES DE REGISTO	UNIDADE CONTEXTO
“Como neste momento estou só a trabalhar com crianças do primeiro ciclo, sinto por vezes saudades de trabalhar com crianças do pré-escolar, mas não de assumir o papel da colega do ensino regular.”	E1
“Não.”	E2
“Trabalhei dez anos como educadora do ensino regular. Durante esse tempo passei pela experiência de ter crianças com NEE e ter educadora de apoio a trabalhar comigo. Gostei de ser educadora do ensino regular, acho mais desafiante trabalhar na educação especial.”	E4
“Para já não”.	E5
“Não”	R1
“Não”	R2
“Não”	R5
“Não”	R6
“Não”	R8
“Não”	R9
“Não”	R9
“Não”	R10
“Não”	R11
“Não”	R12
“Não”	R13
“Não”	R14
“Não”	R15

SUBCATEGORIA: Indiferente

UNIDADES DE REGISTO	UNIDADE CONTEXTO
"Por vezes."	R3
"Tanto me faz."	R7

TEMA: Modelo de ensino colaborativo

CATEGORIA: Planificação e organização das actividades

SUBCATEGORIA: Em colaboração

UNIDADES DE REGISTO	UNIDADE CONTEXTO
“Como regularmente existe uma troca de informações relativas aos avanços / dificuldades das crianças, as actividades são frequentemente determinadas em conjunto.”	E1
“ Como tenho conhecimento dos conteúdos das planificações mensais relativas a cada ano, procuro relacionar as competências específicas a trabalhar com os conteúdos das planificações de cada ano.”	E1
“Existe uma planificação conjunta, uma vez que as medidas que são definidas no PEI do aluno são delineadas pelas professoras de educação especial e titular da turma.”	E2
“O trabalho na sala de aula é organizado através de uma planificação elaborada no início do ano lectivo, onde são definidas as competências gerais e específicas de acordo com as áreas de desenvolvimento, é o que se designa de (Apoio Pedagógico Personalizado). Para cada aula é realizada uma planificação onde são definidas as competências a trabalhar que vão de encontra esse plano.”	E2
“O PEI, específica, entre outras coisas, as medidas educativas a aplicar, a cada um dos alunos. Por norma, as medidas: Adequações Curriculares Individuais (ACI), Adequação no Processo de Avaliação (APA) e o Apoio Pedagógico Personalizado (APP), são elaborados em conjunto. Esta última medida fica mais a cargo da professora de educação especial, por se tratar do desenvolvimento de competências específicas que cabe ao professor de educação especial desenvolver.”	E4
“A planificação é elaborada em conjunto no início do ano lectivo, de acordo com as competências gerais e específicas a desenvolver. Estas competências estão descritas no PEI. Documento delineado pela professora de educação especial e professora titular.”	E5
“Planificamos em conjunto e combinamos as actividades de acordo com as necessidades do aluno.”	R1
“As actividades são definidas em colaboração com a professora de educação especial.”	R2
“Em colaboração.”	R3
“O professor titular da turma em conjunto com o outro professor, combinam o que vai ser trabalhado tendo em consideração as dificuldades do aluno.”	R4
“Existe planificação em conjunto.”	R5

“Sim. Existe planificação em colaboração.”	R6
“Eu professora do ensino regular e em conjunto com a professora do ensino especial planificamos em conjunto.”	R8
“Sim, ambos determinamos as actividades.”	R9
“Umhas vezes a professora de apoio outras vezes em conjunto.”	R10
“Sim, existe planificação em conjunto.”	R11
“Sim em colaboração com a professora de NEE.”	R12
“Sim, existe planificação entre os dois professores: titular e professor de NEE.”	R14
“Sim, a colega tendo conhecimento do programa e das actividades que vão sendo dadas, adequa a melhor forma de aplicar à criança com NEE.”	R16

SUBCATEGORIA: Individual

UNIDADES DE REGISTO	UNIDADE CONTEXTO
“No 1º ciclo geralmente dou apoio fora da sala de aula.”	E1
“Dou essencialmente apoio fora da sala de aula, de modo a trabalhar competências específicas não havendo, por isso, obrigatoriamente planificação conjunta.”	E3
“Neste momento não presto apoio em contexto de grupo ou turma. Os alunos que tenho, apresentam melhores resultados se os apoios forem dados individualmente ou em sala à parte.”	E4
“Como a professora de apoio só está em contacto comigo uma vez por semana, é difícil planificar em conjunto.”	R7
“Nem sempre. Normalmente procuro construir actividades que correspondam às suas necessidades e às respectivas adequações curriculares, mas baseadas na planificação realizada para a turma.”	R10
“A professora de apoio é quem determina as actividades a desenvolver com o aluno de NEE.”	R11
“Depende. Há dias em que é determinado pelo professor de apoio e outras pelo professor do ensino regular.”	R13
“Quem determina as actividades é a professora titular de turma ou a professora de apoio. Não planificamos em conjunto.”	R15

CATEGORIA: Apoio educativo

SUBCATEGORIA: Na sala de aula

UNIDADES DE REGISTO	UNIDADE CONTEXTO
“Sim.”	E1
“Sim, trata-se de uma premissa inerente ao trabalho desenvolvido na educação especial que este seja realizado na sala de aula, no entanto, depende da problemática da criança.”	E2
“Sim, sempre que a sua problemática o permita e sem perturbar o normal funcionamento do grupo – turma”	E3
“Sim, de uma maneira geral e seguindo os princípios da inclusão, deve ser uma prioridade a permanência da criança na sala de aula com os colegas.”	E4
“Sim. Sempre que possível na sala de aula”	E5
“Sim, se estiver a realizar os mesmos trabalhos dos colegas de turma.”	R1
“Acho benéfico, quando está a realizar as mesmas actividades.”	R2
“Sim”	R3
“Sim, nomeadamente se estiver com a mesma actividade.”	R4
“Sim.”	R5
“Sim.”	R6
“Sim.”	R7
“Sim.”	R8
“Sim.”	R9
“Sim.”	R10
“Sim.”	R11
“Sim.”	R12
“Sim.”	R14
“Sim, mas depende dos conteúdos a tratar e do tipo de aluno com NEE.2	R15
“Sim, sempre que for melhor para ela e para o grupo.”	R16

SUBCATEGORIA: Fora da sala de aula

UNIDADES DE REGISTO	UNIDADE CONTEXTO
“.. no entanto se estivera realizar actividades diferentes, é mais vantajoso para a criança trabalhar noutra sala.”	E1
“... contudo, acho que o tipo de problemática do aluno e a actividade que se propõe ao aluno pode ser mais vantajoso, estar fora da sala de aula.”	R7
“... depende dos casos.”	R9
“... no caso de uma criança com problemas de concentração, deve-se retirar esse/a aluno/a da sala de aula.”	R11
“ Nem sempre. Por vezes beneficia se estiver fora da sala de aula.”	R13
“a criança está horas a mais na sala de aula.”	R14

SUBCATEGORIA: Tempo de apoio educativo suficiente

UNIDADES DE REGISTO	UNIDADE CONTEXTO
“Não, deveria ter mais tempo de apoio.”	E1
“As crianças com NEE beneficiariam muito se o tempo de apoio, no âmbito da educação especial, fosse alargado.”	E2
“Não.”	E3
“Há neste momento alunos que necessitam de mais tempo para trabalharem competências específicas.”	E4
“Não acho que o tempo é insuficiente.”	E5
“Não, devia de ter mais tempo de apoio.”	R1
“Não.”	R2
“Não.”	R3
“Não.”	R4
“ Não é suficiente.”	R5
“Não.”	R6
“Não.”	R7
“Não.”	R8
“Não.”	R9

“Não.”	R10
“Não. De que servem, por exemplo, dois tempos semanais?”	R11
“Não.”	R12
“Não. Devia ser maior.”	R13
“Não. O tempo de apoio não é suficiente.”	R14
“Não.”	R15
“Não.”	R16

CATEGORIA: Avaliação

SUBCATEGORIA: Momentos de avaliação em conjunto

UNIDADES DE REGISTO	UNIDADE CONTEXTO
“Sim. No final de cada período.”	E1
“ Sim. Em momentos de avaliação processual no final de cada período, com a elaboração conjunta de um documento de avaliação das medidas educativas implementadas.”	E2
“Sim.”	E3
“Sim. De acordo com a lei, as medidas aplicadas devem ser aplicadas pelos menos trimestralmente. Depois existem momentos informais de avaliação.”	E4
“Sim, trimestralmente e em conversas informais.”	E5
“Sim, no final de cada período.”	R1
“Sim, no final de cada período.”	R2
“Sim.”	R3
“Existem, sempre que se justifique, ou então no final de cada período.”	R4
“Sim.”	R5
“Sim.”	R6
“No fim dos períodos lectivos realizamos a avaliação das aprendizagens dos alunos com NEE e sempre que é possível e necessário de forma informal vamos dialogando.”	R7
“Sim.”	R8
“Sim.”	R9
“Sim.”	R10
“Sim.”	R11
“Sim.”	R12
“Existem sempre momentos de avaliação.”	R13

“Sim, existem”	R14
“Sim.”	R15
“Sim.”	R16

CATEGORIA: Função do docente do ensino especial

SUBCATEGORIA: Importância da função

UNIDADES DE REGISTO	UNIDADE CONTEXTO
“Sim, porque para além de darmos um apoio individualizado às crianças, trabalhamos competências específicas que a ajudarão a ultrapassar as dificuldades.”	E1
“O trabalho desempenhado pelo docente de educação especial, não deve incidir apenas no aluno com NEE, mas também deve proporcionar ao professor titular da turma, um conjunto de estratégias / informações relevantes para o processo ensino – aprendizagem do aluno.”	E2
“Sim é importante.”	E3
“Sim. Sem dúvida”	E4
“Sim, acho que nós temos um importante papel pois devemos estimular o desenvolvimento da criança com NEE, informar e orientar o professor titular na acção com a criança em dificuldades.”	E5

SUBCATEGORIA: Aspectos positivos

UNIDADES DE REGISTO	UNIDADE CONTEXTO
“Poder dar um apoio individualizado aos alunos com NEE, maximizando as suas capacidades e por consequência aumentar a sua auto estima. E sempre que solicitada, exercer um trabalho de consultoria junto das colegas do ensino regular.”	E1
“Tem um papel privilegiado na promoção de igualdade de oportunidades, na inclusão educativa e social, no acesso e sucesso educativo, na promoção da autonomia e da estabilidade emocional, na preparação para prosseguimento de estudos e para vida profissional, na transição da escola para o emprego.”	E2
“Poder facultar à criança o apoio individualizado e especializado que ela necessita; sentir que “ajuda” ao professor titula de turma; assistir aos pequenos avanços das crianças ainda que diminutos e a um ritmo lento.”	E3
“É a possibilidade com a minha intervenção junto do aluno da escola e da família, conseguir minorar os efeitos nefastos da existência da problemática.”	E4
“Dar um apoio mais individualizado e centrado na problemática da criança.”	E5
“Trabalhar com menos alunos e portanto dar um apoio mais individualizado.”	R1
“O facto de trabalhar com menos alunos pode apoiar individualmente e aperceber-se com mais exactidão da problemática da criança. Sendo especializado poderá usar diferentes estratégias e técnicas mais adequadas às problemáticas em questão.”	R2
“Poder apoiar individualmente e aperceber-se com exactidão as problemáticas da criança.”	R3
“É conseguir ter mais capacidade de resposta, para combater as dificuldades do aluno. Tendo em consideração que tem menos alunos.”	R4
“Ter menos alunos.2	R5
“Poder apoiar individualmente e aperceber-se com exactidão as problemáticas da criança.”	R6
“É apoiar os pais e fornecer indicações para melhor ajudar os seus filhos.”	R7
“É poder disponibilizar um apoio mais directo, personalizado e individualizado ao aluno.”	R8
“ Ter um horário flexível.”	R9
“ Trabalhar com poucos alunos ao mesmo tempo, dando-lhes mais apoio e atenção.”	R11
“ Conhecer melhor o aluno e poder dedicar-lhe mais tempo indo de encontro às suas dificuldades específicas.”	R12
“ Aprofundar maior conhecimento específico sobre determinada deficiência.”	R13

“ Tentar ajudar a melhorar e a colmatar as dificuldades do aluno, tendo em conta que há crianças que melhoraram com o ensino individualizado e num ambiente mais tranquilo, onde melhora a sua concentração / atenção.”	R14
“ Conhecer bem os alunos e as suas dificuldades. Apoio individualizado.”	R15
“ O principal é dar um acompanhamento mais individualizado.”	R16

SUBCATEGORIA: Aspectos negativos

UNIDADES DE REGISTO	UNIDADE CONTEXTO
“ O facto de trabalharmos em várias escolas e sentirmos, por vezes, que não pertencemos a nenhuma delas.”	E1
“ As barreiras que encontramos na promoção da inclusão.”	E2
“ O escasso tempo que posso atribuir a cada criança; sinto, por vezes, que o nosso trabalho não é devidamente compreendido e valorizado.”	E3
“ Nem sempre os resultados são visíveis. Nem sempre o trabalho é reconhecido, à ambientes em que há uma luta diária para fazer valer os direitos da criança com NEE.”	E4
“ Se os alunos não progredirem deve ser frustrante.”	R1
“ Por vezes a fraca evolução dos alunos poderá desmotivar o trabalho do docente. Também devo salientar a parte burocrática.”	R2
“ A parte burocrática.”	R3
“ Não é tão gratificante, como trabalhar com os outros alunos.”	R4
“ Muito cansativo.”	R5
“ A parte burocrática.”	R6
“ É um trabalho monótono e muitas vezes os resultados são pouco visíveis. É desmotivante leccionar em várias escolas.”	R7
“ O horário (número de horas) para distribuir por cada aluno.”	R8
“ Saltar de escola em escola.”	R9
“ Ter de percorrer várias escolas para apoiar os alunos.”	R10
“ Tempo insuficiente para cada aluno.”	R12
“ É um pouco monótono e desgastante e por vezes angustiante.”	R13
“ Pouco tempo de apoio às crianças.”	R14
“ Por vezes é a frustração de não ver muita evolução no desenvolvimento da criança.”	R15

SUBCATEGORIA: Estatuto diferenciado

UNIDADES DE REGISTO	UNIDADE CONTEXTO
“ Nunca senti qualquer tipo de discriminação por parte das colegas. Penso que os colegas tal como eu, acreditamos que as nossas contribuições têm valores semelhantes.”	E1
“ O mesmo estatuto.”	E2
“ O professor do apoio vai aquela escola fazer qualquer coisa, durante um período de tempo escasso.”	E3
“ Não existe actualmente com a criação dos grupos de recrutamento da educação especial: 910, 920 e 930 e com a especialização dos professor.”	E4
“ Neste momento acho que não.”	E5
“Não existe diferença.”	R1
“Não existe diferença.”	R2
“Não existe diferença.”	R3
“Não existe diferença.”	R4
“Não existe diferença.”	R5
“Não existe diferença.”	R6
“Não existe diferença.”	R7
“ Não, porque pertencemos à mesma categoria.”	R8
“ Se as funções forem assumidas e desempenhadas com ética e profissionalismo não existem diferenças.”	R10
“Não existe diferença.”	R11
“ Não. Ambos têm como objectivo o sucesso educativo do aluno.”	R12
“ Não, são as duas necessárias.”	R13
“ Acho que não existem diferenças de estatuto, talvez na cabeça de algumas colegas.”	R14
“ Não existem diferenças.”	R15
“ Não existem diferenças.”	R16

TEMA: Relacionamento entre docentes

CATEGORIA: Relação entre docentes

SUBCATEGORIA: Problemas de relacionamento

UNIDADES DE REGISTO	UNIDADE CONTEXTO
“ Nunca tive problemas com outros professores.”	E1
“ Nunca. Se bem que algumas pessoas apresentam alguma dificuldade e entender o verdadeiro significado da inclusão”	E2
“ Nunca. No entanto ainda existem mentalidades, falta de informação, resistência à mudança / hábitos e métodos de trabalho muito enraizados.”	E3
“Não, mas por vezes sinto alguma resistência na função do meu papel.”	E4
“Não.”	E5
“ Nunca.”	R1
“Não.”	R2
“Não.”	R3
“Não.”	R4
“Não.”	R5
“Não.”	R6
“Não.”	R7
“Não.”	R8
“Nunca.”	R9
“Não.”	R10
“Não.”	R11
“Não.”	R12
“Ao ponto de me marcar a carreira não, mas já tive alguns problemas com uma colega.”	R13
“Não.”	R14
“Não.”	R15
“Não.”	R16

SUBCATEGORIA: Bom relacionamento

UNIDADES DE REGISTO	UNIDADE CONTEXTO
“ Sim, considero fundamental porque como a colaboração requer partilha de recursos, tal como experiências e conhecimentos, existindo um bom relacionamento esta partilha irá contribuir para o sucesso do desenvolvimento da criança.”	E1
“ É muito importante que exista um bom relacionamento entre professor titular de turma e de educação especial, para o sucesso do desenvolvimento da criança com NEE, mas não é fundamental.”	E2
“É fundamental o bom ambiente e o trabalho desenvolvido em conjunto.”	E3
“Sem dúvida que é fundamental esse bom relacionamento.”	E4
“É importantíssimo.”	E5
“É fundamental.”	R1
“ Sim, é fundamental.”	R2
“Sim.”	R3
“ Sim.”	R4
“ Sim.”	R5
“ Sim.”	R6
“ Sim.”	R7
“ Sim.”	R8
“ Sim.”	R9
“ É fundamental um bom relacionamento, a partilha e o trabalho colaborativo.”	R10
“ Sim. É fundamental”	R11
“É fundamental um bom entendimento.”	R12
“ Considero importante e útil.”	R13
“ Sim.”	R14
“ Considero importante um bom relacionamento.”	R15
“ Considero essencial.”	R16

SUBCATEGORIA: Gestão da sala da aula

UNIDADES DE REGISTO	UNIDADE CONTEXTO
“ Sinto-me perfeitamente à vontade e intervenho com o restante grupo sempre que acho oportuno, mas sinto que as colegas consideram-me uma professora de fora que está ali para ajudar.”	E1
“ a partilha da sala de aula com outro colega traduz-se em momentos de cooperação e partilha de experiências. Penso que me consideram professora da sala pela forma como encaram a minha presença da mesma.”	E2
“ Depende das colegas, mas normalmente existe à vontade para intervir com o grupo.”	E2
” No princípio é mais constrangedor, no entanto, passados alguns dias somos parceiros e estamos ali com o mesmo fim: levar o aluno a aprender e ter sucesso.”	E3
“ Sinto que tenho esse espaço para intervir com o restante grupo, no entanto evito intervir em situações que não estejam directamente relacionadas com o aluno que apoio.”	E3
“ Sinto-me à vontade, no entanto há sempre algum momento em que algumas atitudes ou modos de ensino dos colegas não se coadunam com os nossos.”	E4
“ O mais como é funcionarmos com um todo uma vez que os próprios alunos, acabam por solicitar a ajuda de ambos, regular e especial.”	E4
“ Sinto-me à vontade e é mais enriquecedor.”	E5
“ Se for necessário não tenho problema nenhum.”	R1
“ Geralmente não me sinto muito à vontade, sinto pelo facto de estarem dois professores na sala, a orientarem trabalhos diferentes, dificulta a concentração da turma e do aluno com NEE, na realização das tarefas.”	R2
“ No inicio falta à vontade.”	R3
“ Sinto que é uma situação normal.”	R4
“Sem dificuldade.”	R5
“ No inicio falta à vontade.”	R6
“ No inicio sinto-me um pouco constrangida, mas quando há uma relação de empatia sinto-me à vontade, sem receio que algo não corra bem.”	R7
“ Não me incomoda partilhar a sala com outro colega.”	R8
“ Normal.”	R9
“ Sinto-me à vontade.”	R10
“ Sinto-me à vontade.”	R11
“Normal.”	R12
“ Sinto-me bem.”	R13
“ Bem.”	R14

“Bem.”	R15
“ De uma forma geral bem.”	R16

SUBCATEGORIA: Partilha de informações

UNIDADES DE REGISTO	UNIDADE CONTEXTO
“ Sim, frequentemente.”	E1
“ Sim.”	E2
“Sempre que sinto essa necessidade.”	E3
“ Sim. As reuniões mensais do grupo, servem esse propósito.”	E4
“ Sim, para além das reuniões de grupo também as conversas e trocas de experiências com outros colegas.”	E5
“ Sempre.”	R1
“ Sempre.”	R2
“ Sim.”	R3
“ Sim.”	R4
“ Sim.”	R5
“ Sim.”	R6
“ Sim, quando sinto dificuldades.”	R7
“ Sim, aconselho-me com a colega dos apoios.”	R8
“Sempre.”	R9
“ Sim, sempre que necessário.”	R10
“ Com alguns, na sua maioria.”	R11
“ Sempre.”	R12
“Sim, tenho muito esse hábito.”	R13
“ Sim.”	R14
“ Sim, exponho as minhas dúvidas e peço conselhos sobre as melhores estratégias a aplicar. ”	R15
“ Sim e costumo aprender muito com esses desabafos e troca de experiências.”	R16

SUBCATEGORIA: Escolha de colegas

UNIDADES DE REGISTO	UNIDADE CONTEXTO
" Sim."	E1
" Sim."	E2
"Seria hipócrita se disse-se que não. Quando no dia à dia há comunhão de ideias, o aluno fica a ganhar."	E4
"Funciona melhor com umas do que com outras."	E5
" Sim."	R1
" Sim."	R2
" Sim."	R3
" Sim."	R4
" Sim."	R5
" Sim."	R6
" Sim."	R7
" Sim."	R8
" Sim."	R9
" Sim."	R10
" Sim."	R11
" Não."	R12
"Claro que sim."	R13
"Não, existe a Ética."	R14
" Sim para mim há colegas mais existentes que outros."	R15

TEMA: Necessidades de formação**CATEGORIA: Formação Contínua****SUBCATEGORIA: Importância**

UNIDADES DE REGISTO	UNIDADE CONTEXTO
“Sim.”	E1
“ Considero de extrema importância a formação contínua.”	E2
“ Muito importante.”	E3
“Sim.”	E4
“ Considero fundamental, num mundo em constante mudança é necessário acompanhar e estar a par do que vai mudando. Muito mais nesta profissão.”	E5
“Sim.”	R1
“Sim.”	R2
“Sim.”	R3
“Sim.”	R4
“Sim.”	R5
“Sim.”	R6
“Sim.”	R7
“Sim.”	R8
“Sim.”	R9
“Sim.”	R10
“Sim.”	R11
“Sim.”	R12
“Considero importante e útil.”	R13
“Sim.”	R14
“Sim.”	R15
“Considero importantíssimo, muito mais que como professora titular, nem sempre me sinto à vontade para lidar com certas deficiências.”	R16

SUBCATEGORIA: Necessidades de formação específica

UNIDADES DE REGISTO	UNIDADE CONTEXTO
“ Sim, considero fundamental.”	E1
“ Sim, considero importante.”	E2
“ Sem dúvida é fundamental.”	E3
“ Sim, considero que deve haver um constante processo de actualização da formação recebida.”	E4
“ Penso que o facto da função de professor de educação especial ter sido desempenhada por professores sem educação específica, levou a um descrédito da educação especial.”	E4
“ Sim sem dúvida é necessária a formação específica.”	E5
“Sim.”	R1
“Sim.”	R2
“Sim.”	R3
“Sim.”	R4
“Sim.”	R5
“Sim.”	R6
“Sim. Já tive na vida profissional necessidade de obter mais informações de algumas problemáticas relacionadas com NEE.”	R7
“Sim.”	R8
“Sim.”	R9
“Sim, principalmente quem estás nos apoios educativos, de forma a saberem organizar e desenvolver o trabalho pedagógico com essas crianças em articulação com o professor titular da turma.”	R10
“Sim.”	R11
“Sim.”	R12
“Considero fundamental, principalmente para quem trabalha com alunos com dificuldades.”	R13
“ Considero importante porque será mais fácil incidir sobre as problemáticas de cada criança.”	R14
“Sim.”	R15
“Sim é essencial, porque é uma área que me sinto menos à vontade e os apoios são cada vez menores”	R16

SUBCATEGORIA: Entidade formadora

UNIDADES DE REGISTO	UNIDADE CONTEXTO
“ Na formação contínua de professores.”	E1
“ Os centros de formação ou as próprias escolas.”	E2
“ A formação específica deverá ser facultada pelas Universidades, assim com a informação.”	E3
“ As Universidades deveriam dar ou incluir cadeiras em todos os cursos de educação, à cerca da educação especial.”	E4
“Nas Universidades, Escolas, Sindicatos, etc..”	E5
“ Professores especializados nessa área.”	R1
“ Professores especializados.”	R2
“ Professores com formação específica.”	R3
“ Quem for especializado nessa área.”	R4
“ Professores especializados ou outros profissionais na área.”	R6
“ Professores e profissionais na área.”	R7
“ Psicólogos e pedopsiquiatras.”	R8
“ Professores com experiência profissional. Que façam investigação profunda e reúnam dados concretos de conhecimentos que envolvam a parte educativa e nos poderão fornecer dados que visam facilitar e ajudar na vida profissional.”	R9
“ Pessoas com formação nessa área e experiência profissional com crianças.”	R15
“ As entidades competentes, como por exemplo, centros de formação, agrupamentos, sindicatos e associações.”	R16