



TESIS DOCTORAL

**INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL
CENTRO EDUCATIVO: ANÁLISIS DEL TRABAJO COLABORATIVO ENTRE EL PROFESOR DE
EDUCACIÓN ESPECIAL Y EL PROFESOR DE EDUCACIÓN INFANTIL.**

Maria de Fátima Martins Simões Paulo

**Programa de Doctorado Innovación en Formación del Profesorado.
Asesoramiento, Análisis de la Práctica Educativa y TIC en Educación.**

Conformidad de la directora J. Inmaculada Sánchez Casado.

"Esta tesis cuenta con la autorización de la directora, y de la Comisión Académica del programa.

*Dichas autorizaciones constan en el Servicio de la Escuela Internacional de Doctorado de la
Universidad de Extremadura."*

2022

*“Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho,
pois cada pessoa é única e nenhuma substitui outra.*

*Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho,
mas não vai só nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos,
deixa um pouco de si mesmo.”*

Antoine de Saint-Exupéry

DEDICATÓRIA

Às minhas filhas, por tantas horas roubadas,
durante estes anos todos que me dediquei a este projeto.

Ao meu marido pelo apoio e incentivo e por
ter partilhado comigo as angústias vividas.

Aos meus pais que tanto me ajudaram.

A Todas as Crianças com Necessidades Educativas Especiais.

AGRADECIMENTOS

Este estudo de investigação representa alguns anos de aprendizagens e partilhas de novas experiências no âmbito da Educação Especial. Por isso, não posso deixar de expressar a minha gratidão aqueles que me ajudaram nesta longa caminhada.

Agradeço em primeiro lugar à Prof. Doutora Inmaculada Sánchez Casado que orientou esta dissertação, pela amizade e incentivo, e ajuda que me disponibilizou para a realização deste trabalho, sem ela não teria sido possível, muito obrigada.

Agradeço também a todos os Professores Doutores da Universidade Extremadura, em especial ao Prof. Dr. D. Florentino Blázquez Entonado, Prof. Dr. D. Luis M. Casas García, y Prof. Dr. D. Sixto Cubo Delgado que também se disponibilizou para me ajudar quando precisei.

Às minhas filhas pela paciência que tiveram com a mãe, quando tudo corria menos bem.

Aos meus pais que são os melhores do mundo e que me ajudaram em tudo, infelizmente, o meu pai já não estará presente para assistir ao fim desta grande jornada, ao meu marido que esteve sempre disponível para tudo o que eu precisei.

Ao meu grande amigo Zé, que sempre esteve disponível para me ouvir, ajudar e incentivar, muito obrigada amigo. Para a minha amiga Helena e Carmem que me ajudaram e incentivaram mesmo quando eu já não acreditava que era possível acabar.

Para uma pessoa em especial que embora cheia de trabalho conseguiu agendar um tempinho para mim, muito obrigada Carla.

A todos os colegas e amigos que diretamente ou indiretamente contribuíram para que este trabalho fosse uma realidade.

A toda a minha família por tudo o que fizeram por mim.

Muito obrigada a TODOS

ÍNDICE I

Índice de figuras.....	xiii
Índice de tabelas.....	xiv
Índice de quadros.....	xv
Abreviaturas.....	xviii
Resumo.....	xx
Abstract.....	xxi
Resumen.....	xxii
INTRODUÇÃO	24
1. Contextualização e interesse do estudo	25
2. Objetivos do estudo	30
3. Variáveis e indicadores.....	30
4. Hipóteses de investigação.....	31
PARTE I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	34
1. Necessidades educativas especiais e inclusão	35
1.1. O Conceito de Necessidades Educativas Especiais	35
1.2. Enquadramento das NEE nas Políticas Educativas	37
1.3. Formação de docentes no domínio da Educação Especial	39
1.4. Competências do docente de Educação Especial	44
1.5. Educação Especial e inclusão em Portugal.....	47
1.6. Alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	54
1.7. A Inclusão de Alunos com NEE em sala de aula	59
1.8. Princípios orientadores da inclusão	66
2. Trabalho colaborativo entre docentes.....	71
2.1. Culturas docentes.....	71
2.2. Trabalho colaborativo como facilitador da inclusão.....	74
2.3. Colaboração entre docentes do ensino regular e de educação especial	78
2.3.1 Ensino Cooperativo.....	80
2.3.2 Consultadoria Cooperativa.....	83
2.4. Fatores que afetam o trabalho colaborativo entre docentes	86
2.4.1. Pedagogia Diferenciada	90

2.4.2. Estratégias de Diferenciação.....	93
3. Autoeficácia docente	97
3.1. Autoeficácia docente: conceptualização.....	97
3.2. Fatores que afetam a autoeficácia docente	103
3.3. Autoeficácia e as práticas inclusivas	111
4. Fatores pessoais na perceção de autoeficácia docente perante a inclusão.....	114
4.1. Género	114
4.2. Idade	115
5 - Fatores profissionais na perceção da autoeficácia docente para a inclusão	117
5.1 Habilitações profissionais.....	117
5.2 Nível de ensino	117
5.3 Modalidade de ensino (Ensino Regular e Educação Especial).....	119
5.4 - Experiência profissional.....	121
PARTE II ESTUDO EMPIRICO	126
1. Desenho de investigação	127
2. Cronograma da investigação	127
3. População e amostra	129
3.1. População.....	129
3.2. Amostra	130
4. Instrumentos de recolha de dados.....	130
5. Procedimentos	132
6. Técnicas de análise.....	132
PARTE III APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	134
1. Apresentação dos resultados.....	135
1.1. Caracterização pessoal e profissional da amostra.....	135
1.2. Caracterização psicométrica das escalas	137
1.2.1. Colaboração entre os docentes da educação regular e o docente da educação especial.....	138
1.2.2. Constrangimentos à colaboração	140
1.2.3. Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas	142
1.3. Apresentação dos dados do instrumento.....	144

1.3.1. Dados pessoais e profissionais.....	144
1.3.2. Satisfação e clima na escola.....	149
1.3.3. Constrangimentos à colaboração	156
1.3.4. Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas	157
2. Discussão dos Resultados	158
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	165
1. Conclusões.....	166
2. Recomendações para futuras investigações.....	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	175
ANEXOS	189
Anexo I- Resumen ampliado en español	190
Anexo II- Questionário.....	200
Anexo III- Exemplo Carta de apresentação.....	205
Anexo IV- Carta de Presentación	207
Anexo V – Conclusión en español	209

ÍNDICE DE FIGURAS II

Figura 1: Modelo de reciprocidade triádica de Bandura.....	99
Figura 2: Modelo que retrata a natureza cíclica da autoeficácia docente	110

ÍNDICE DE QUADROS III

Quadro 1: Tipo de Necessidades Educativas Especiais	56
Quadro 2: Cronograma da investigação	129
Quadro 3: Docentes no desempenho de funções nas escolas públicas do Ministério da Educação em 2015/2016, segundo as NUTS II, por nível de ensino.....	130
Quadro 4: Complementaridade dos objetivos com as Hipóteses	161

ÍNDICE DE TABELAS IV

Tabela 1: Género	135
Tabela 2: Idade	135
Tabela 3: Formação académica	136
Tabela 4: Tempo de serviço	136
Tabela 5: Grupo de docência no corrente ano letivo.....	136
Tabela 6: Situação Profissional.....	136
Tabela 7: Localização da escola onde leciona	137
Tabela 8: Cargas fatorias dos itens da escala Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE.....	138
Tabela 9: Cargas fatorias dos itens da escala Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE.....	139
Tabela 10: Estatísticas descritivas - Itens Escala Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	139
Tabela 11: Cargas fatorias dos itens da escala Constrangimentos à Colaboração.....	141
Tabela 12: Consistência interna - Escala Constrangimentos à Colaboração	141
Tabela 13: Estatísticas descritivas - Itens Escala Constrangimentos à Colaboração ..	142
Tabela 14: Consistência interna - Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas	142
Tabela 15: Estatísticas descritivas - Itens Escala Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas	143
Tabela 16: Estatísticas de grupo.....	145
Tabela 17: Teste de amostras independentes	145
Tabela 18: Situação Profissional.....	145

Tabela 19: Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	146
Tabela 20: Formação Inicial.....	146
Tabela 21: Teste de amostras independentes	146
Tabela 22: Formação Especializada.....	147
Tabela 23: Teste de amostras independentes	147
Tabela 24: Frequência de ações de Formação.....	147
Tabela 25: Teste de amostras independentes	147
Tabela 26: Correlações entre a idade, formação acadêmica e o tempo de serviço	148
Tabela 27: Teste de amostras independentes	149
Tabela 28: Colaboração nas Condições de trabalho	149
Tabela 29: Teste de amostras independentes	150
Tabela 30: Colaboração em função da existência de reuniões de trabalho entre os docentes para além daquelas por imposição legal.....	150
Tabela 31: Teste de amostras independentes	150
Tabela 32: Colaboração em função da existência de um clima de cordialidade e simpatia	151
Tabela 33: Teste de amostras independentes	151
Tabela 34: Colaboração em função do conhecimento e utilização dos recursos existentes na escola	152
Tabela 35: Teste de amostras independentes	152
Tabela 36: Colaboração em função da valorização e apoio do trabalho colaborativo entre docentes.....	152
Tabela 37: Teste de amostras independentes	153
Tabela 38: Colaboração na perceção do encorajamento e da facilitação de oportunidades de formação contínua dos docentes.....	153

Tabela 39: Teste de amostras independentes	153
Tabela 40: Colaboração da percepção de que todos os docentes trabalham para um projeto comum e partilham os mesmos objetivos	154
Tabela 41: Teste de amostras independentes	154
Tabela 42: Colaboração da percepção de que os docentes são ativamente incentivados a envolverem-se na vida da escola.....	155
Tabela 43: Teste de amostras independentes	155
Tabela 44: Colaboração da percepção da existência de uma relação de trabalho colaborativo entre os docentes	155
Tabela 45: Teste de amostras independentes	156
Tabela 46: Constrangimentos Intrínsecos e Constrangimentos Extrínsecos	156
Tabela 47: Teste de amostras independentes	157
Tabela 48: Estratégias de Ensino Inclusivas e a Eficácia na Colaboração	158
Tabela 49: Teste de amostras independentes	158

ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PTT – Professor (a) Titular de Turma

PEE – Professor (es) de Educação Especial

PEI – Programa Educativo Individual

PIT – Plano Individual de Transição

LBSE – Leide Bases do Sistema Educativo

DL – Decreto-Lei

NEECP-Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente

CERCI – Cooperativa de Educação e Reabilitação do Cidadão Inadaptado

CIF – Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CRP – Constituição da República Portuguesa

DAE – Dificuldades de aprendizagem específicas

EB – Ensino Básico

EE – Educação Especial

ER – Educação Regular

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

QZP – Quadro de zona pedagógica

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

UAE – Unidades de Apoio Especializado

UE – União Europeia

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

ONU - Organização das Nações Unidas

DGEstE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

ANDEE - Pró-Inclusão Associação Nacional de Docentes de Educação Especial

OCDE. Equidade e Qualidade na Educação

GDF- Google Drive Formulário,

DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas para a Educação e Ciência

NUTS II-Unidades territoriais para fins estatísticos de Portugal

ECAE - Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos

SACIE (Sentiments, Attitudes & Concerns about Inclusive Education),

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

AEDEE- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial

RESUMO

Este estudo enquadra-se no paradigma quantitativo, não experimental e, tem como **objetivo** conhecer as práticas colaborativas, satisfação, constrangimentos na implementação da cultura colaborativa e autoeficácia na implementação de práticas inclusivas dos docentes do ensino regular do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e dos docentes de Educação Especial. Construiu-se um instrumento constituído por cinco blocos: dados pessoais e profissionais; satisfação e clima na escola; colaboração entre os docentes do ensino regular e o docente de educação especial; constrangimentos à colaboração; e, autoeficácia na implementação de práticas inclusivas. A **amostra** é constituída por um efetivo de 321 participantes (253 do sexo feminino; 68 sexo masculino). Destes, 89 docentes são do 2º ciclo do Ensino Básico (EB), 122 do 3º ciclo do EB e 110 docentes da Educação Especial. Como **resultados** constatou-se que a **consistência interna** do instrumento é **boa**. Encontrou-se maior colaboração entre o género feminino, nos docentes cuja formação inicial integrou a disciplina no domínio das NEE, nos docentes com formação especializada em EE, nos docentes que já frequentaram ações de formação relacionadas com a EE. Das variáveis profissionais, a *situação profissional* é a única que não apresenta diferenças na Colaboração entre os Docentes da ER e o docente da EE, desta forma não explica a colaboração entre estes profissionais. Apesar das diferenças entre as variáveis, não se encontrou correlação entre idade, a formação académica e o tempo de serviço. Verificou-se que a satisfação docente, o clima da escola, o nível de práticas colaborativas, os constrangimentos percebidos e, a autoeficácia na implementação de práticas inclusivas, influenciam a colaboração entre docentes do Ensino Regular e docentes de Educação Especial. As Hipóteses formuladas, assim como os objetivos definidos, permitiram responder ao objetivo geral do presente estudo.

Palavras-chave: educação especial, professora do ensino regular, docente de educação especial, trabalho colaborativo, inclusão

ABSTRACT

This study fits into the quantitative, non-experimental paradigm and aims to know the collaborative practices, satisfaction, constraints in the implementation of collaborative culture and self-efficacy in the implementation of inclusive practices of teachers of regular education in the 2nd and 3rd cycle of Basic Education and Special Education teachers. An instrument was built consisting of five blocks: personal and professional data; satisfaction and atmosphere at school; collaboration between regular education teachers and special education teachers; constraints to collaboration; and, self-efficacy in the implementation of inclusive practices. The sample consisted of a total of 321 participants (253 gender feminine; 68 gender masculine). Of these 89 teachers are from the 2nd cycle of Basic Education (EB), 122 from the 3rd cycle of EB and 110 teachers from Special Education. As a result, it was found that the instrument's internal consistency is good. Greater collaboration was found among the female gender, in teachers whose initial training included a discipline in the field of SEN, in teachers with specialized training in EE, in teachers who had already attended training courses related to EE. Of the professional variables, the professional situation is the only one that does not present differences in the Collaboration between the ER Teachers and the EE Teacher, thus, it does not explain the collaboration between these professionals. Despite the differences between the variables, no correlation was found between age, educational background and length of service. It was found that teacher satisfaction, school climate, level of collaborative practices, perceived constraints, and self-efficacy in the implementation of inclusive practices influence the collaboration between Regular Education teachers and Special Education teachers. The formulated hypotheses, as well as the defined objectives, allowed us to respond to the general objective of the present study.

Keywords: special education, regular education teacher, special education teacher, collaborative work, inclusion.

RESUMEN

Este estudio se enmarca en el paradigma cuantitativo, no experimental y tiene como objetivo conocer las prácticas colaborativas, la satisfacción, las limitaciones en la implementación de la cultura colaborativa y la autoeficacia en la implementación de prácticas inclusivas de docentes de educación regular en el 2do y 3er ciclo. de los docentes de Educación Básica y Educación Especial. Se construyó un instrumento compuesto por cinco bloques: datos personales y profesionales; satisfacción y ambiente en la escuela; colaboración entre maestros de educación regular y maestros de educación especial; limitaciones a la colaboración; y autoeficacia en la implementación de prácticas inclusivas. La muestra consta de un efectivo de 321 participantes (253 mujeres; 68 hombres). De estos, 89 docentes son del 2º ciclo de Educación Básica (EB), 122 del 3º ciclo de EB y 110 docentes de Educación Especial. Como resultado, se encontró que la consistencia interna del instrumento es buena. Se observó mayor colaboración entre el género femenino, en docentes cuya formación inicial incluía una disciplina en el campo de las NEE, en docentes con formación especializada en EA, en docentes que ya habían asistido a cursos de formación relacionados con EA. De las variables profesionales, la situación profesional es la única que no presenta diferencias en la colaboración entre los docentes de ER y el docente de EE, por lo que no explica la colaboración entre estos profesionales. A pesar de las diferencias entre las variables, no se encontró correlación entre la edad, el nivel educativo y el tiempo de servicio. Se encontró que la satisfacción docente, el clima escolar, el nivel de prácticas colaborativas, las limitaciones percibidas y la autoeficacia en la implementación de prácticas inclusivas influyen en la colaboración entre los docentes de Educación Regular y los docentes de Educación Especial. Las hipótesis formuladas, así como los objetivos definidos, nos permitieron dar respuesta al objetivo general del presente estudio.

Palabras clave: educación especial, maestro de educación regular, maestro de educación especial, trabajo colaborativo, inclusión

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

1. Contextualização e interesse do estudo

Este estudo pretende examinar as percepções que existem entre os professores do ensino regular e do ensino especial sobre as práticas colaborativas atuais nas suas escolas, assim como sobre os fatores associados a estas.

O conhecimento da situação pode ajudar os administradores a fornecer apoio adicional aos professores para expandir as práticas colaborativas atuais. Além disso, os resultados deste estudo podem conduzir a planos de desenvolvimento profissional para apoiar ainda mais as práticas colaborativas entre os professores do Ensino Regular e professores do Ensino Especial, que podem ser usados na Região Norte de Portugal e em outros locais com características demográficas e sistemas de educação semelhantes.

Em Portugal verifica-se uma escassez significativa de instrumentos específicos devidamente validados que avaliem as práticas colaborativas de docentes do Ensino Regular e do Ensino Especial, segundo a sua perspetiva. Surge assim a necessidade de validar e adaptar instrumentos que sejam transversais aos conceitos da inclusão e do colaborativismo e aos modelos de intervenção atuais.

O estudo psicométrico de escalas para a população portuguesa, na temática das práticas colaborativas, pode também ser um contributo para os restantes países de Língua Portuguesa.

O estudo a que nos propomos pretende, desta forma, contribuir para o conhecimento da realidade que caracteriza o contexto, as percepções e as práticas destes docentes, constituindo-se um contributo para a investigação, para a reflexão na promoção de uma escola inclusiva e para uma melhor compreensão das tendências e necessidades, com vista à intervenção no sentido de implementar verdadeiros modelos colaborativos na Educação Inclusiva.

São estes profissionais os responsáveis pela importância e valor que conferem para o êxito de uma inclusão efetiva e bem-sucedida das crianças com NEE, a fim de podermos conhecer as vantagens e/ou eventuais desvantagens da inclusão de todos os

alunos numa escola para todos.

Atualmente, a Educação, que se pretende inclusiva, debate-se com a necessidade de ampliar a atuação pedagógica, num modelo de trabalho que se ambiciona dinâmico, cooperativo e colaborativo, num processo educativo que se quer de todos, para todos. Um crescente número de alunos identificados com necessidades educativas especiais recebem a sua educação, ou pelo menos parte dela, em salas de aula de educação regular fazendo com que haja uma necessidade cada vez maior que os docentes do ensino regular estejam preparados para irem ao encontro dos interesses e necessidades de todos os alunos, visando o seu sucesso educativo e social (Cornelius, 2013; Darling-Hammond, 2014; Hardman, 2009). Diversos relatórios internacionais, no âmbito da OCDE e da UNESCO, sublinham a necessidade de encorajar a utilização de métodos de planeamento e a procura de estratégias baseados nas necessidades e interesses dos alunos, de sensibilizar os professores para a importância do trabalho colaborativo e de promover a mudança de atitudes face à diferença (OECD, 2009; Schleicher, 2012; UNESCO, 2015).

Apesar de os docentes estarem de acordo em que o trabalho colaborativo é um objetivo importante, as relações de colaboração entre professores de educação especial e do ensino regular são difíceis de desenvolver e manter devido a vários fatores, nomeadamente, a falta de coordenação de horários, o número elevado de horas de trabalho burocrático e o número elevado número de alunos com NEE (Correia, 2013); apesar da colaboração entre docentes do ensino regular e educação especial ser necessária, ambos os grupos de professores podem estar inseguros acerca dos seus papéis e das suas tarefas. É necessário promover a educação inclusiva para os alunos com necessidades educativas especiais, e uma forma de o assegurar é garantir que os educadores estejam preparados e lhes sejam fornecidas as condições necessárias para uma efetiva flexibilização e diferenciação de práticas inclusivas nas escolas.

A Educação Especial em Portugal é, regulada pelo Decreto-Lei 3/2008, que se filia na filosofia inclusiva expressa na Declaração de Salamanca (1994). Esta lei revogou a legislação até então vigente, nomeadamente o Decreto-Lei 319/91, e define os apoios especializados a prestar nas escolas portuguesas aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação nos vários domínios da vida, reforçando a ideia de articulação entre os professores de ensino regular e de educação

especial.

Com o Decreto-Lei nº20/2006 criou-se o Grupo de Recrutamento de Educação Especial. Com a publicação deste decreto, os docentes cujas funções se destinam a prestar apoio às crianças e jovens com necessidades educativas especiais passaram a ter uma carreira própria, constituindo-se num Grupo Disciplinar pertencente aos quadros das escolas. Segundo a DGEEC (2016), no ano letivo de 2015/2016 existiam 6 797 docentes no desempenho de funções em educação especial nas escolas públicas do Ministério da Educação, sendo que destes, 4 146 eram docentes do quadro de educação especial.

As escolas contam com serviços de apoio, como professores de educação especial e outros profissionais de diferentes origens para trabalharem em estreita colaboração na divisão das tarefas na planificação, apresentação, avaliação, que se irá refletir na construção de um bom ambiente de ensino e aprendizagem, e será fundamental para a promoção da inclusão e do sucesso escolar de todos os alunos, principalmente daqueles com necessidades educativas especiais (Fisher, Frey & Thousand, 2003; Friend, 2011). Como afirma Leite (2016), "*A análise conjunta das situações, a discussão, negociação, planeamento de formas de resolver problemas, a experimentação apoiada e sustentada por pares e por parceiros externos são condições imprescindíveis para enfrentar os desafios da educação de todos*".

Correia (2013) realizou uma pesquisa sobre a perceção que docentes do ensino regular e do ensino especial, do pré-escolar e do Ensino Básico, têm das suas práticas colaborativas. Das conclusões retiradas deste estudo destaca-se que a cultura de colaboração entre os docentes é influenciada pelas condições estruturais e organizacionais da gestão escolar e ainda pelas características pessoais dos docentes, e que uma ampla colaboração entre os docentes da educação regular e o docente de educação especial é valorizada por estes e resulta em melhores práticas inclusivas.

Num estudo piloto de implementação da inclusão escolar, incidindo no desenvolvimento da relação entre docentes do ensino regular e de educação especial, Argueles, Hughes & Schumm (2000) concluíram que um modelo efetivo de ensino colaborativo exige tempo de planeamento comum, flexibilidade, disponibilidade para correr riscos, definição de papéis e responsabilidades, compatibilidade, comunicação

das habilidades e suporte administrativo.

A eficácia pessoal percebida pelos professores é outro fator que tem sido alvo de investigação, surgindo como uma variável associada às atitudes dos professores face à inclusão, num sentido em que a uma maior perceção de conhecimentos e capacidades para o trabalho com alunos com NEE correspondem atitudes mais positivas (Coutsocostas & Alborz, 2010; Loreman, Forlin & Sharma, 2007). Numa análise à autoeficácia, atitudes e preocupações do professor, (Montgomery & Mirenda, 2014) descobriram que a autoeficácia do professor para a colaboração produz nestes atitudes e sentimentos mais positivos para a inclusão de alunos com NEE e ao mesmo tempo menos preocupações na inclusão deste tipo de população estudantil.

Trabalhos realizados por Sharma, Loreman & Forlin (2012), centraram-se na escala de avaliação da autoeficácia do professor desenvolvida por (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), adaptando-a para a implementação de práticas inclusivas. O estudo de adaptação deste instrumento para a população portuguesa revelou, à semelhança do que foi encontrado em diferentes populações, uma estrutura de três dimensões, nomeadamente, a eficácia para utilização de práticas pedagógicas inclusivas, o sentido de eficácia para a colaboração com os restantes docentes, técnicos e família e o sentido de eficácia para lidar com os comportamentos disruptivos/ desafiantes dos alunos (Dias, 2017).

Este estudo pretende examinar as perceções que existem entre professores do ensino regular e de educação especial sobre as práticas colaborativas atuais em suas escolas assim como sobre fatores associados a estas. O conhecimento da situação pode ajudar os administradores a fornecer apoio adicional aos professores para expandir as práticas colaborativas atuais. Além disso, os resultados deste estudo podem conduzir a planos de desenvolvimento profissional para apoiar ainda mais as práticas colaborativas entre professores do Ensino Regular e professores de Educação Especial, que podem ser usados em Portugal e em outros países com características demográficas e sistemas de educação semelhantes.

Em Portugal verifica-se uma escassez significativa de instrumentos específicos devidamente validados que avaliem as práticas colaborativas de docentes,

do ensino regular e de docentes de educação especial, segundo a sua perspectiva. Surge assim a necessidade de validar e adaptar instrumentos que sejam transversais aos conceitos da inclusão e do colaborativismo e aos modelos de intervenção atuais.

O estudo psicométrico de escalas para a população portuguesa, na temática das práticas colaborativas, pode também ser um contributo para os restantes países de Língua Portuguesa.

O estudo a que nos propomos, baseia-se na metodologia quantitativa e, visa contribuir para o conhecimento da realidade que caracteriza o contexto, as perceções e as práticas destes docentes, constituindo-se um contributo para a investigação, para a reflexão na promoção de uma escola inclusiva e para uma melhor compreensão das tendências e necessidades, com vista à intervenção no sentido de implementar verdadeiros modelos colaborativos na educação inclusiva. A amostra constituiu-se por um total de 321 participantes. Destes, 89 docentes são do 2º ciclo do Ensino Básico (EB), 122 do 3º ciclo do EB e 110 docentes da Educação Especial.

A investigação organizou-se em três fases: primeira fase - janeiro de 2016 a abril de 2018; segunda fase - maio de 2018 a dezembro de 2019; terceira fase - dezembro de 2019 até julho de 2021. Ao longo destas fases realizaram-se as seguintes tarefas: fundamentação teórica, contactar instituições, instrumentos de recolha de dados, Implementação dos instrumentos de análise recolha de dados, aplicação à amostra, recolha de dados, análise e discussão de resultados, conclusões, revisão final e defesa.

Numa primeira fase procedeu-se à revisão bibliografia, definiu-se o desenho do modelo a utilizar no projeto e, estabeleceu-se contato com as entidades a solicitar autorização para aplicação dos questionários *online*, com o objetivo de definir a população amostra do nosso estudo. Seguiu-se a organização e validação das ferramentas de recolha de dados, a aplicação das ferramentas da análise de dados e a aplicação à amostra selecionada. Nesta etapa, esperamos conseguir atualizar as referências bibliográficas e iniciar a aquisição de dados a partir da nossa amostra, aplicando os questionários aos Professores do Ensino Regular e aos Professores da Educação Especial.

Numa segunda fase, após terem sido recolhidos os dados, faremos a sua análise e a sua discussão. Continuaremos com revisão bibliográfica. Nesta etapa esperamos

conseguir efetuar a análise completa dos dados recolhidos, bem como discutir esses mesmos dados.

Na terceira fase do projeto será finalizada a tese e feita posteriormente a revisão final para a sua defesa pública. Nesta etapa é nosso objetivo conseguir compilar todos os dados e informações úteis à realização de uma reflexão que vá de encontro ao tema da nossa investigação, contribuir para novas visões sobre o trabalho colaborativo entre os Professores do Ensino Regular e os Professores da Educação Especial. Apresentar propostas de formação na área da educação inclusiva para os professores do ensino regular. Depois de abordados todos estes pontos, daremos como concluída a nossa tese, aguardando a sua defesa pública.

2. Objetivos do estudo

Objetivo geral:

Conhecer as práticas colaborativas, satisfação, constrangimentos na implementação da cultura colaborativa e autoeficácia na implementação de práticas inclusivas dos docentes do ensino regular do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e dos docentes de Educação Especial.

Objetivos específicos:

- **Objetivo 1:** validação do constructo para a população portuguesa dos instrumentos de medida a utilizar.
- **Objetivo 2:** relacionar variáveis sociodemográficas e profissionais com as práticas colaborativas dos professores do ensino regular e de educação especial.
- **Objetivo 3:** Verificar se a satisfação docente, o clima da escola, os constrangimentos percebidos e, a autoeficácia na implementação de práticas inclusivas, na implementação da cultura colaborativa são diferentes entre docentes do Ensino Regular e docentes de Educação Especial.

3. Variáveis e indicadores

As variáveis são “qualidades, propriedades ou características de pessoas, objetos de situações suscetíveis de mudar ou variar no tempo”, sendo que estas podem assumir “diferentes valores que podem ser medidos, manipulados ou controlados” (Fortin, 2009, p.171).

De acordo com os objetivos delineados nesta investigação, foram consideradas diferentes variáveis que aqui se especificam.

Variáveis sociodemográficas e profissionais: género, idade, formação académica, tempo de serviço, nível de ensino, grupo de recrutamento, situação profissional, localização da escola, formação (inicial, contínua e especializada).

Para a realização da análise estatística, as variáveis que se indicam de seguida foram operacionalizadas em função das pontuações totais e dos fatores das escalas utilizadas:

- Práticas colaborativas;
- Satisfação docente;
- Clima da escola;
- Constrangimentos à colaboração;
- Autoeficácia na implementação de práticas inclusivas.

4. Hipóteses de investigação

No quadro da problemática identificada e considerando os objetivos delineados, formulámos as seguintes hipóteses de investigação:

H1: As características pessoais e profissionais dos docentes influenciam estatisticamente de forma significativa as práticas colaborativas dos professores do ensino regular e de educação especial.

H2: Existem diferenças significativas entre docentes do ensino regular e docentes de educação especial no que diz respeito à satisfação e clima na escola.

H3: Existem diferenças significativas entre docentes do ensino regular e docentes de educação especial no que diz respeito aos constrangimentos percebidos

na implementação da cultura colaborativa.

H4: Existem diferenças significativas entre docentes do ensino regular e docentes de educação especial no que diz respeito à autoeficácia na implementação de práticas inclusivas.

Optou-se neste trabalho pela realização de um estudo integrado no paradigma quantitativo, caracterizado como um processo sistemático de recolha de dados observáveis e qualificáveis, a partir do inquérito por questionário. Também se utilizou a Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas (Forlin; Loreman; Sharma, 2012), adaptada e validada para a população portuguesa por Dias (2017).

A população deste estudo é constituída pelo universo dos docentes do Ensino Regular e docentes do Ensino Especial, exercendo funções profissionais no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, nas escolas públicas da zona Norte de Portugal.

Após a exposição da pertinência do estudo e da sua contextualização, o próximo capítulo abordará o objeto de estudo, nomeadamente, o conceito de Necessidades Educativas Especiais, trabalho colaborativo entre docentes. São considerados documentos, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, estatísticas, arquivos escolares, entre outros.

Os documentos analisados nesta investigação foram o Projeto Educativo e o Regulamento Interno de alguns Agrupamentos, nomeadamente nos capítulos referentes ao Departamento de Docentes do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e ao Departamento de Apoios Educativos. Estes encontravam-se disponíveis, nas páginas da escola de cada agrupamento e foram consultados, com autorização dos respetivos agrupamentos. Para analisar os mesmos, foi também pedido autorização aos agrupamentos.

A introdução será traduzida para Castelhana (anexo 1)

PARTE I | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Necessidades educativas especiais e inclusão

Ao longo deste capítulo serão abordados os seguintes pontos: conceito de necessidades educativas especiais (NEE); enquadramento das NEE nas políticas educativas; formação de docentes no domínio da Educação Especial; competências do docente de Educação Especial; Educação Especial e inclusão em Portugal; alunos com necessidades educativas especiais; a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em sala de aula; princípios orientadores da inclusão.

1.1. O Conceito de Necessidades Educativas Especiais

Quando se diz, ter necessidades educativas especiais é necessitar de apoio, diferente daquele que é prestado nas escolas pelo ensino regular, tendo como objetivo principal promover a aprendizagem do aluno, para que este possa viver como cidadão autónomo e ajustado à sociedade atual. Assim, ter necessidades educativas especiais não é ter uma deficiência física ou intelectual. Em qualquer altura da nossa vida podemos ter uma determinada necessidade ou necessitar de um apoio suplementar para ultrapassar dificuldades que podem aparecer ao longo do processo ensino-aprendizagem. É preciso saber se essas necessidades são temporárias ou permanentes e se são ligeiras, moderadas ou profundas.

O conceito NEE foi introduzido pelo Warnock Report, em 1978, no Reino Unido, pois por toda a Europa se queria integrar todas as crianças, com ou sem deficiência, categorizando as várias deficiências e avaliando segundo as características individuais dos alunos, mas responsabilizando-se a escola regular pelo pedido de medidas e recursos educativos especializados e adequados a cada situação específica.

Baseado em critérios pedagógicos e não clínicos, o termo NEE, foi introduzido no sistema educativo português pelo Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto. Este decreto permitiu que as escolas passassem a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no que diz respeito aos alunos com NEE.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) proclama os

direitos da criança à educação e foi reconfirmada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Assim, o cidadão portador de deficiência tem o direito de realizar os seus interesses no que diz respeito à sua educação, de acordo com as suas capacidades, sendo que para tal, é ainda consagrado o direito à igualdade de oportunidades sem ser discriminado.

Na Declaração de Salamanca proferida pela Unesco em 1994, foi decidido a necessidade de um modelo escolar inclusivo, no qual esta perspectiva não fosse somente uma teoria sem bases, mas sim um modelo realmente integrante de todos os alunos com NEE, de modo a que existisse o princípio de uma educação de qualidade, focada no aluno, e como um direito de todos os alunos com necessidades educativas especiais.

O conceito de necessidades educativas especiais, vem substituir a designação de alunos com deficiências e transmite o princípio de que todas as crianças com deficiência devem ser educadas nas escolas das suas residências.

Assim sendo, pode-se dizer que a história da educação (Correia, 2000:26), no que se refere às pessoas com deficiência, percorreu quatro fases principais:

1.^a - A fase da exclusão, anterior ao século XX, onde as pessoas com deficiência não têm direito à educação escolar;

2.^a- A fase da institucionalização, a do atendimento às pessoas deficientes dentro de grandes instituições;

3.^a- A fase da integração, onde as pessoas com ou sem necessidades educativas especiais partilham o mesmo espaço, possui um estilo de vida normal, sem recorrer a instituições especiais. Para tal, houve a necessidade de não criticar negativamente a criança diferente e eliminar obstáculos no processo de integração, promovendo assim, um processo de adaptação à pessoa e ao tipo de deficiência identificada e nunca ao tipo de patologia subjacente.

4.^a- A fase da Inclusão surge na metade da década de 90 e continua até ao presente. A ideia fundamental desta fase é de adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos, baseando-se em princípios tais como: a aceitação das diferenças

individuais como uma qualidade e não como uma barreira, a valorização da diversidade humana para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e não ficar de fora e igual valor das minorias em comparação com a maioria (Correia, 2000).

Toda esta mudança contém uma concepção nova e diferente, ao contrário de enfatizar o problema do aluno, focaliza a necessidade educativa que advém dela e introduz um modelo de atuação fundamentalmente pedagógico, deslocando o enfoque médico para um enfoque na aprendizagem escolar. Assim, o conceito de Educação Especial, referido a crianças com dificuldades na aprendizagem em consequência de deficiência, dá lugar ao conceito mais vasto de necessidades educativas especiais que se alarga a todos os tipos de dificuldades na aprendizagem.

1.2. Enquadramento das NEE nas Políticas Educativas

Foi notória a evolução no âmbito da educação, nomeadamente a partir do direito da escolaridade obrigatória, a escola passa a ter um papel fundamental no desenvolvimento e formação de todos os indivíduos. O acesso à escolarização passa a ser um direito de todos e um dever da escola, pelo que os Estados se têm esforçado, através das suas políticas educativas, em responder adequadamente às exigências da sociedade, de forma a possibilitar o acesso à educação de Todos os alunos.

A questão da construção de uma escola para Todos tem implicado debate e reflexão suscitando o aparecimento de alterações nas políticas educativas, implicando estas, mudanças substanciais na organização das escolas na procura de resposta às necessidades de Todos os alunos.

No âmbito das respostas educativas aos alunos com NEE, nas últimas décadas, foram marcadas por diversas alterações para com estes alunos, verificando-se um aumento de frequência dos alunos nas escolas, ditas de ensino regular, resultante do progresso realizado acerca da perspetiva sobre a deficiência em termos sociais e educativos. Neste sentido, cabe às escolas e aos intervenientes no processo educativo, nomeadamente aos professores do ensino regular e aos professores de apoio educativo/de educação especial, procurar implementar respostas educativas

adequadas aos alunos com NEE, em articulação com a família e com as instituições sociais de apoio.

Estas evoluções verificam-se no atual sistema educativo no nosso país, a partir de documentos internacionais, entre eles a Declaração de Salamanca, (1994), assim como, no caso de Portugal, toda a evolução revelada pela legislação produzida, designadamente a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, do Despacho-Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho e Despacho n.º 10856/2005 que conjugados descrevem as medidas e procedimentos aplicáveis à prestação de apoio educativo aos alunos com NEE. É de salientar também o contributo, mais recente, das alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, na criação do grupo de docência de educação especial, centralizando mais nos Agrupamentos de Escolas a organização das intervenções diversificadas imprescindíveis no atendimento a todos os alunos e na promoção do seu sucesso educativo. Depois verificaram-se outras mudanças no âmbito do atendimento aos alunos com NEE de caráter prolongado e permanente, nomeadamente a substituição do Decreto-Lei n.º 319/91 pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Este decreto veio introduzir alterações significativas na organização das respostas educativas aos alunos com NEE, isto é, introduziu novidades tanto ao nível da avaliação das necessidades como da corresponsabilização dos intervenientes no desenvolvimento do Programa Educativo Individual (PEI) dos alunos com NEE. Implicou também a aplicação do referencial proposto pela Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF, 2001). Esta nova abordagem assenta numa perspetiva ecológica sobre o indivíduo defendendo o modelo biopsicossocial, dado que tem em conta os fatores inerentes quer ao indivíduo, quer ao meio ambiente.

Há necessidade de tempo de assimilação e adaptação das mudanças ocorridas, por parte de todos os intervenientes no contexto escolar, a par dos diferentes sentimentos e expectativas experimentados, poderão traduzir-se em práticas bem-sucedidas que facilitam a inclusão de Todos os alunos na escola, ou, em situações mais adversas, fruto dos constrangimentos e dificuldades não ultrapassadas.

Este apoio aos alunos com necessidades educativas especiais envolve a necessidade de realizar um trabalho de articulação entre os diferentes intervenientes do processo educativo (professor do ensino regular, professor de apoio educativo/de

educação especial, família, técnicos e comunidade), existindo sempre um bom relacionamento e uma comunicação eficiente entre todos os técnicos, de forma a promover o sucesso escolar, não só dos alunos com NEE, mas de Todos os alunos.

1.3. Formação de docentes no domínio da Educação Especial

É fundamental a formação inicial de professores como base para o processo de desenvolvimento profissional. Porém, não esqueçamos o papel que o sistema escolar tem neste processo, quer porque enformou as experiências escolares dos futuros professores nos 12 anos anteriores à sua formação inicial, quer pela forma como os socializa na profissão, quando já exercem a docência.

A cultura profissional docente (incluindo crenças e tradições) e a cultura da escola (incluindo os processos de liderança educacional) são por isso fatores a ter em conta quando se fala em educação especial e em atitudes face à diferença. Assim, o trabalho a desenvolver terá sempre que ser aquando da formação inicial e simultaneamente na formação contínua, porque o que se pratica num dos domínios tem repercussão no outro.

Consideremos que uma pedagogia Inclusiva depende numa primeira fase, na atitude do professor face à diferença e da sua atitude face ao currículo. Tentar apenas alterar alguns aspetos da prática pedagógica introduzindo simplesmente novas estratégias e outro tipo de atividades, tem-se revelado uma forma muito superficial e pouco ou nada eficaz de resolver os problemas dos professores, se estes continuarem a considerar que a diferença é uma incapacidade fixa e definitiva (Ainscow & Miles,2016) e que o currículo é uma via de sentido único e pré-programado.

A classe docente em Portugal tem hoje uma aceitação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais muito diferente da que tinha há 20 anos atrás, mas ainda persiste em considerar que a socialização é a principal finalidade da inclusão de grande parte destes alunos (Silva & Leite,2015).

A escola tem claramente funções de socialização, porém o seu objetivo concreto é fazer aprender todos os alunos sem exceção.

A constante mudança e desenvolvimento na educação inclusiva criam nos professores a necessidade de aquisição de aptidões específicas para lidar com essas mudanças e exigências ao longo das suas carreiras. Os conhecimentos básicos e níveis de compreensão relativos a esta específica incluem: legislação e contexto legal de trabalho; responsabilidades e deveres para com os alunos, as famílias e os colegas; possibilidades, oportunidades e percursos de formação contínua com o objetivo de desenvolver conhecimentos e aptidões para a melhoria das suas práticas pedagógicas.

As capacidades fulcrais a desenvolver no âmbito desta área de competência incluem: flexibilidade no ensino através de estratégias que promovam a inovação e a aprendizagem; utilização de estratégias de procura de oportunidades de formação contínua; recurso a colegas e outros profissionais como vias de aprendizagem e de inspiração e contribuição para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de toda a comunidade escolar.

O conceito de diferença como um aspeto normal do desenvolvimento humano é muito importante na formação dos professores, contrariamente ao sistema instituído de classificação de alunos de acordo com a perceção das suas capacidades e aptidões. O cerne deste processo reside no desenvolvimento de relações positivas sobre os alunos e as práticas inclusivas dependem, em grande medida, dos conhecimentos e competências dos professores.

As alterações introduzidas ao diploma de graduação profissional em educação centram-se em três temáticas principais ligadas a conceitos-chave da pedagogia inclusiva: *“Conhecimento sobre aprendizagem com o pressuposto subjacente de que a diferença deve ser encarada como um aspeto fundamental do desenvolvimento humano em qualquer contexto de aprendizagem* “com o pressuposto subjacente de que os professores devem acreditar que estão qualificados e capazes de ensinar todas as crianças, demonstrando que as dificuldades sentidas /experimentadas pelos alunos poderão ser consideradas como que dilemas para o ensino, em vez de problemas exclusivos dos alunos; Tornar-se um profissional de atividade” com o pressuposto de que a profissão deve desenvolver novas formas criativas de trabalhar, modelando novas formas de atividade com e através dos outros.

Esta reforma curricular depara-se, desta forma, com três desafios: Como a

formação de professores pode fazer a diferença desde o início (conhecimento); como os professores podem ser convencidos de que estão devidamente qualificados para ensinar crianças com necessidades especiais (crença) e como os professores podem aprender novas estratégias de ensino em colaboração com os outros (fazendo). Rouse (2008) sintetiza estes desafios em “saber”, “acreditar” e “fazer”.

A abordagem à pedagogia inclusiva assenta em duas ideias (Flórida & Linklater, 2010). A primeira considera que as estratégias de ensino praticadas no ensino regular podem ser adaptadas para auxiliar os alunos identificados com dificuldades na aprendizagem, na medida em que as práticas eficazes em educação especial têm muitas vezes origem e são frequentemente encontradas no programa do ensino regular, tornando-se assim difícil sustentar o argumento de que os alunos foram identificados como tendo necessidades adicionais de apoio requerendo métodos de ensino e abordagens que são pedagogicamente diferentes daqueles que são usados com a maioria dos alunos. Os professores poderão sentir dúvidas sobre como corresponder e solucionar as dificuldades ou mesmo falta de confiança para efetuar as adaptações necessárias. No entanto, isso não significa incapacidade para o ensino ou ausência de conhecimento ou competência.

A segunda ideia considera que se as dificuldades de aprendizagem sentidas pelos alunos constituem um desafio para o professor regular, então a experiência dos colegas com especialização em NEE pode ser canalizada para apoiar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula regular. Criam-se assim, oportunidades de trabalho colaborativo com especialistas, contribuindo para o desenvolvimento profissional e ampliando o número de respostas às dificuldades dos alunos.

De acordo com Pintassilgo (2010), a formação de professores em Portugal teve início na primeira metade do século XIX, tendo sido realizadas algumas experiências de formação específica, tendo em conta o ensino mútuo e o contexto militar, tendo sido posteriormente efetuados diversos ensaios de formação com base no Método de Castilho.

A partir de 1974, com a nova visão do sistema escolar democrático e assentando na igualdade de oportunidades e sucesso educativos, surge um novo patamar no que diz respeito à formação de professores. Assim sendo, segundo

Formosinho (2009), nos anos 80, as escolas do Magistério Primário foram sendo substituídas por Escolas Superiores de Educação, que, a par das outras Universidades tiveram que atribuir aos seus alunos habilitações académicas e profissionais com graus de bacharelato e licenciatura para a docência.

“Os professores de crianças deixaram (...) de ter uma formação de nível médio e passaram a ter uma formação de ensino superior (...) com a criação das Escolas Superiores de Educação e com a entrada das novas Universidades na formação de educadores de infância e de professores do ensino primário.”
(Formosinho, 2009)

Segundo o art.º 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, a formação inicial é da responsabilidade das Escolas Superiores de Educação e das Universidades, cuja tarefa é fornecer aos professores as ferramentas necessárias para o exercício das suas funções, sem esquecer que, por vezes, as teorias aprendidas nas Universidades e Escolas Superiores nem sempre são aplicáveis em contexto de sala de aula regular, tal como já foi referenciado.

Caracteriza-se assim a formação de professores:

- Formação inicial – Numa escola inclusiva que tem como oferta educacional o recurso de professores inclusivos é absolutamente imprescindível que se reflita sobre a formação inicial dos mesmos.

No que diz respeito à formação de professores, Costa (2005) refere que:

- “A formação inicial deve contemplar os conhecimentos e as competências subjacentes ao desenvolvimento de modelos e práticas educativas promotoras de inclusão e qualidade”;

- Em termos de desenho curricular deve ser salvaguardado o princípio do isomorfismo da formação;

- Os conhecimentos pragmáticos deverão estar presentes, não só através de unidades curriculares próprias, mas também como conteúdo recorrente em todo o desenho curricular.

- Deve ser incentivada a componente prática dos cursos de formação inicial e dos cursos de especialização, para que os formandos sejam expostos a modelos positivos de educação inclusiva.”

Na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Decreto-Lei 49/2005, de 30 de agosto) está estipulado, que relativamente à formação inicial de educadores de infância e professores do ensino básico e secundário, estes adquirem a sua qualificação profissional através de cursos superiores organizados segundo as necessidades do desempenho profissional no respetivo nível de ensino em escolas Superiores de Educação ou Universidades. O Decreto-Lei nº 74/ 2009 de 24 de março, perspetivando um quadro europeu comum de referência, refere a existência de três ciclos de estudos no ensino superior e que ocorra uma transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências pelos próprios alunos, visto esta ser uma questão central em toda a Europa, de modo mais expresso em Portugal.

Nesta perspetiva, Portugal fez parte de um estudo da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012), que incidiu de forma precisa no perfil dos professores inclusivos, debruçando-se esta questão da formação inicial dos docentes em geral. Nesse estudo, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial refere que o projeto se focalizou nos professores de ensino regular e na forma como são preparados, através da formação inicial (FIP), para trabalharem em contextos inclusivos.

A principal questão considerada no projeto foi a forma como são preparados os professores do ensino regular, via formação inicial, para serem docentes inclusivos.

Todos os países envolvidos neste estudo recolheram informações que em muito contribuiriam para a definição de um perfil de professores inclusivos.

Os especialistas que participaram no projeto consideraram de grande utilidade a existência de um perfil de professor inclusivo e este deve ser tido em consideração nos programas de formação inicial de professores.

A OCDE (2005) defende que aumentar a qualidade de formação dos docentes é a iniciativa política com maior impacto no desenvolvimento das escolas. Assentando

nesta ideia, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, salienta: “Os profissionais deste projeto sugerem que este argumento pode ir mais além: preparar professores para responder à diversidade é, potencialmente, a política com maior impacto no desenvolvimento de comunidades mais inclusivas “ (AEDEE, 2012)

No mesmo estudo foram identificados quatro valores fundamentais ligados ao ensino e aprendizagem, associados a diversas áreas de competência, para o trabalho dos docentes em situações de inclusão, sendo esses valores os seguintes:

- **Valorização da diversidade**- a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação. As áreas de competência dentro deste valor essencial dizem respeito a: concepções de educação inclusiva; Perspetivas do professor sobre a diferença.

- **Apoiar todos os alunos** – os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados a atingir pelos alunos. As áreas de competência dentro deste valor dizem respeito a: promover a aprendizagem académica, prática, social e emocional dos alunos; metodologias de ensino eficazes em turmas heterogéneas.

- **Trabalho com outros** - Colaboração e trabalho em equipa são metodologias fundamentais para os docentes. As áreas de competência dentro deste valor dizem respeito a: trabalhar com pais e famílias;trabalhar com outros profissionais de educação.

- **Desenvolvimento pessoal e profissional** – O ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores devem assumir a responsabilidade da sua contínua aprendizagem. As áreas de competência dentro deste valor dizem respeito a: professores como profissionais reflexivos; a formação inicial de professores como base para o desenvolvimento profissional contínuo.

1.4. Competências do docente de Educação Especial

Os docentes de educação especial exercem as suas funções junto de crianças e jovens do ensino pré-escolar, básico e secundário com necessidades educativas especiais decorrentes de deficiências físicas e sensoriais (auditivas, visuais ou motoras), intelectuais e emocionais ou dificuldades de aprendizagem e /ou

comunicação.

O trabalho destes docentes visa o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais das referidas crianças e jovens, a ajuda na aquisição e maturação da sua estabilidade emocional, o desenvolvimento das suas possibilidades de comunicação, a redução ou contorno das limitações provocadas pela deficiência, o apoio na sua inserção familiar, escolar e social, o desenvolvimento da sua autonomia e a preparação de uma formação profissional adequada e conseqüente integração na vida ativa.

Os professores de educação especial desenvolvem a sua atividade em instituições de educação especial ou em escolas de ensino regular e no âmbito de um grupo heterogéneo de crianças e jovens, abrangendo dificuldades ou incapacidades de grau ligeiro a severo, com necessidades educativas especiais de carácter transitório a prolongado. Nas instituições de ensino especializado estes profissionais poderão assumir a responsabilidade de um grupo ou turma, utilizando metodologias adequadas aos interesses, capacidades, motivações e potencialidades das crianças e jovens que apoiam, isto é, numa lógica de uma pedagogia diferenciada. Também lhes compete a responsabilidade de elaborar, implementar e avaliar os programas educativos de cada um dos alunos (considerando as suas características e potencialidades), funções que exercem em conjunto com uma equipa alargada, constituída, entre outros, por psicólogos, técnicos de serviço social e terapeutas.

Nas escolas do ensino regular, estes docentes têm como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem. Por esse motivo, estes profissionais são também designados por docentes de apoio educativo, de acordo com a nomenclatura utilizada pelo Ministério da Educação.

As funções que os docentes de educação especial podem desempenhar no âmbito dos apoios educativos são as seguintes:

- Colaboração com os órgãos de gestão da Escola/ Agrupamento de forma a criar e desenvolver as condições necessárias para uma boa inclusão dos alunos com necessidades especiais dentro do ensino regular;

- Participação nas avaliações especializadas, no âmbito dos processos de referenciação dos alunos que possam eventualmente necessitar de Educação Especial;
- Elaboração de relatórios técnico pedagógicos em conjunto com a/o psicóloga/o da Escola/ Agrupamento, sempre que sejam solicitados pelo Órgão de Gestão do estabelecimento de ensino;
- Definição dos apoios especializados, adequações do processo ensino/aprendizagem e as tecnologias de apoio aos alunos;
- Encaminhamento dos alunos referenciados, mas que não careçam da intervenção dos serviços especializados, para outros apoios disponibilizados pela escola;
- Cooperação com o professor Titular de turma/ Diretor de turma na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI);
- Participação na elaboração do Plano Individual de Transição (PIT);
- Elaboração de relatórios circunstanciados, no final de ano letivo, em equipa com psicóloga/o, professor Titular de turma/ Diretor de turma entre outros técnicos envolvidos no processo educativo dos alunos com NEE;
- Colaboração na revisão do PEI dos alunos com os elementos que nele participam;
- Lecionar áreas curriculares específicas conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos com Currículo Específico Individual (CEI);
- Apoio aos alunos na utilização de materiais didáticos adaptados e tecnologias;
- Orientação no desenvolvimento dos CEI's
- Apresentação de propostas para o Plano Anual de Atividades decorrentes do Projeto Educativo da Escola/Agrupamento;
- Colaboração na articulação dos serviços e entidades intervenientes no processo de reabilitação dos alunos;
- Participação nas reuniões de conselho de turma/conselho de docentes (quando convocados para as mesmas);
- Sensibilização dos docentes disponibilizando informação técnica e saberes específicos;
- Colaboração com os Titulares de turma/Diretores de turma nos contatos com encarregados de educação dos alunos com NEE;

- Colaboração com os Titulares de turma / Diretores de turma na procura de formas de promover relações de confiança para uma melhor integração no meio escolar;
- Acompanhamento dos alunos com NEE em visitas de estudo ou outras atividades escolares, sempre que se revele necessário.

1.5. Educação Especial e inclusão em Portugal

À semelhança de outros países europeus, a Educação Especial e Inclusiva em Portugal tem vindo a sofrer alterações profundas que têm modificado a natureza de uma área que, durante muito tempo, esteve conotada com uma perspetiva assistencial e caritativa. Pensar na educação de alunos com deficiência é uma realidade recente e ainda constitui uma inovação no ensino.

Em Portugal, deu-se um grande salto relativamente ao ensino de alunos deficientes quando, em 1941 foi criado, em Lisboa, o Curso para Professores de Educação Especial. Nesta altura criavam-se nas escolas “classes especiais” integrando alunos com diferentes tipos de deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem.

Nos anos 50 e 60 foram ainda surgindo Associações que procuravam dar apoio escolar a diferentes tipos de dificuldade de aprendizagem, tais como: deficiência intelectual, paralisia cerebral, cegueira, surdez, etc.

Após a Revolução de 25 de Abril de 1974, com as profundas mudanças sociais que daí advêm, verifica-se também a influência que provoca ao nível da Educação em geral e Educação Especial.

A partir de algumas experiências pedagógicas de integração (já iniciadas desde 1969, principalmente com alunos cegos em escolas de Lisboa), é após 1974 que se começa a desenvolver um trabalho mais amplo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular. Durante o período dos anos 70 e 80, desenvolve-se uma política de Educação Integrativa com a constituição em todo o país de equipas de professores e técnicos de Ensino Especial com professores itinerantes. (Costa; Rodrigues, 1999).

É também a partir desta revolução política e social que se criam cooperativas de ensino que procuravam proporcionar aos alunos com deficiência, cuidados médicos, cuidados especializados e escolarização adequada. Este movimento designado de movimento CERCI chega a ter aproximadamente 100 instituições por todo o país.

É de realçar que o desenvolvimento da Educação Especial em Portugal se passa no quadro de um sistema que apresentou ao longo do século XX um atraso estrutural em comparação com a maioria dos países europeus. Em 1974, Portugal detinha uma taxa de analfabetismo de cerca de 30%, valor bastante alto em comparação com outros países europeus na mesma altura.

Conforme já referido anteriormente, a ideia de inclusão nas escolas portuguesas passa a ser uma realidade, fruto das transformações políticas e sociais pós 25 de Abril de 1974. As leis portuguesas passam a consagrar como direitos fundamentais a Educação e a Igualdade de Oportunidades. Estes princípios encontram-se expressos na Constituição da República, artigos 71º a 74º, de 1976.

O Ministério da Educação assume a responsabilidade pela educação das crianças com deficiência embora abrangendo um número reduzido de alunos.

A insuficiente oferta educativa nas escolas de ensino regular incentiva o desenvolvimento de uma rede paralela de instituições de Educação Especial, as já referidas CERCIS. Estas, inicialmente criadas para romper com um atendimento meramente assistencial vigente, acabam por desenvolver um leque muito mais abrangente de respostas e alargam o nível etário da população abrangida. A maioria destas instituições possuem atualmente áreas de formação profissional, proteção no emprego, residência, intervenção precoce, valências ocupacionais para deficientes intelectuais profundos, diversas formas de apoio familiar e suporte técnico especializado às crianças e suas respetivas famílias.

É com a Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986 (Dec-Lei N.º 46/86, de 14 de Outubro) que finalmente é definida a Educação Especial como modalidade integrada no sistema educativo português. Este documento estabelece os alicerces da Educação Especial como prestando apoio nas estruturas regulares de ensino, de

acordo com as necessidades de cada aluno. Este prevê também a manutenção do ensino em instituições específicas, quando comprovadamente o exigam o tipo e o grau de deficiência da criança. A alínea d) do artigo 3.º consagra o seguinte princípio organizativo: “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”. Esta legislação impulsiona a abertura das escolas numa perspetiva de “Escola para todos”, baseando o conceito de alunos com NEE em critérios pedagógicos (artigos 2º, 7º, 17º e 18º) do Decreto-lei Nº 46/86.

Nos anos 90 a política educativa integrativa generaliza-se nas escolas de ensino regular. É então definido o regime educativo especial nas escolas regulares através do Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de agosto, prevendo a adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

Cria-se através deste diploma uma nova realidade no sistema educativo. O aluno passa a ter direito a estar presente nas aulas regulares e a escola deve estar preparada para fornecer respostas adequadas à problemática do aluno, de acordo com as suas características.

O Decreto -Lei n.º319/91 enunciava os seguintes princípios:

- Responsabilização de todos os professores e da escola do ensino regular.
- A produção de um conhecimento tão completo quanto possível da situação escolar e sócio familiar de cada aluno com NEE, de modo a adequar as medidas a aplicar.
- Planificação educativa individualizada, flexível e adaptada a cada situação.
- A participação dos pais na avaliação e na realização dos programas educativos.
- A utilização dos professores de Educação Especial, como um recurso da escola.
- A abertura da escola ao meio, possibilitando a utilização de diferentes serviços.

- A expressão “alunos com deficiência” passa a ser substituída por “alunos com Necessidades Educativas Especiais”, traduzindo um novo conceito e não só numa mera mudança de designação.

- As disposições legais adotadas apontam para uma nova prática pedagógica diferenciada e que entra em rutura com os modelos tradicionais de ensino.

- São regulamentadas medidas que visam proporcionar essas condições, nomeadamente os Programas Educativos Individuais (PEI) e possibilita a flexibilização de currículos alternativos/ adaptados/funcionais e a flexibilidade da avaliação.

De modo progressivo vai havendo a necessidade emergente da construção de uma escola Inclusiva, onde todos devem aprender juntos quaisquer que sejam as suas diferenças e dificuldades, assente nas recomendações presentes na Declaração de Educação para Todos, na Declaração de Salamanca (1994) e nas Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência das Nações Unidas.

O Despacho Conjunto nº105/97 de 1 de julho entra em vigor, este, visa uma política educativa mais inclusiva, criando equipas de coordenação local para colaborar com as escolas e docentes de apoio educativo na gestão dos recursos e na implementação de respostas articuladas. Estas equipas, designadas Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE), procuram encontrar respostas integradas e racionalizadas para as escolas de uma determinada área geográfica coordenando também para além dos recursos a articulação do trabalho dos professores de Educação Especial.

Sai ainda reforçada neste documento, a diferenciação curricular através da adaptação e individualização curricular às necessidades e características de cada um, especialmente aos alunos com NEE. Este Despacho aponta para um sistema educativo único, englobando simultaneamente a educação regular e “especial”, numa preocupação conjunta pelo atendimento de todas as crianças na classe que apresentassem dificuldades. Cria a figura do Professor de Apoio Educativo para a globalidade dos alunos com NEE.

Pode apresentar-se assim uma síntese das linhas mais importantes do Decreto-Lei n.º105/97:

- Responsabilizar a escola por todos os alunos, tendo esta que encontrar as estratégias e formas de intervenção adequadas para o sucesso educativo.
- Assegurar os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade, através de respostas articuladas e flexíveis.
- Perspetivar soluções adequadas às condições atuais, mas procurando sempre uma evolução gradual no sentido de serem encontradas novas e mais amplas respostas.
- Para além de centrar na escola a responsabilidade de organizar respostas, é fomentada uma maior articulação entre os diferentes intervenientes do processo educativo, abrindo caminho para parcerias com serviços, instituições e autarquias locais, de forma a serem desenvolvidas intervenções articuladas.

A 7 de Janeiro de 2008 é publicado o Decreto-Lei 3/2008 que revoga a legislação até então existente (Decreto-Lei 319/91). Vários pontos são determinantes na comparação dos dois documentos. A população abrangida pelos serviços de Educação Especial passa a ser definida pelo âmbito proposto na Classificação Internacional de Funcionalidade da Organização Mundial de Saúde – CIF (2007). É determinado então que os serviços de Educação Especial se destinem a crianças e jovens com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida decorrentes de alterações funcionais ou estruturais de carácter permanente resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.

O Decreto-Lei 3/2008 prevê a existência de um único documento oficial, o Programa Educativo Individual (PEI), que determina as respostas educativas e formas de avaliação para cada aluno. Este PEI é elaborado por professores e psicólogos e deve ser acordado com a família do aluno. É criado também um plano individual de Transição que complementa o PEI, preparando a integração pós-escolar, no caso de jovens cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum.

Este documento circunscreve a Educação Especial aos alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente (NEECP), formalizando

a separação entre a Educação Especial (exclusiva para os alunos que apresentem NEECP identificados por referência à CIF) e os Apoios Educativos, que prestam atendimento aos restantes alunos com dificuldades escolares.

De modo concetual, a lei 3/2008 afirma no ponto 1 que:

- (...) A Educação Especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

Em termos de princípios, esta nova legislação afirma como aspeto determinante da construção de uma escola de qualidade, a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens e que deve responder à diversidade com a integração de todos os alunos. A escola tem o dever de contribuir para a inclusão educativa e social, promovendo a igualdade de oportunidades, sucesso educativo e integração no prosseguimento de estudos ou atividade profissional.

Também existe uma caracterização do público alvo da Educação Especial, nomeadamente os alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente:

“(...) alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.” (Decreto-Lei 3/2008 art.º 1º. ponto1).

Neste ponto verifica-se uma dupla origem de dificuldades do aluno: as provenientes do foro clínico e as limitações significativas e permanentes que se verifiquem nas diversas áreas da sua funcionalidade. Aqui englobam-se os alunos com deficiência, mas também os alunos com problemáticas tais como déficit cognitivo, déficit de atenção, hiperatividade, dislexia-disortografia, alterações de

comportamento/ personalidade, etc. O processo de identificação depende dos critérios de aplicação da CIF.

Referência a outros pontos importantes do Decreto-Lei: nº3/2008:

- É alargado o âmbito da Educação Especial ao ensino particular, cooperativo e Pré-escolar, para além do ensino básico e secundário.
- É referida a necessidade de normalização dos instrumentos de certificação de estudos, contendo as medidas aplicadas ao aluno, esclarecendo as dúvidas da legislação anterior.
- Define-se o papel dos encarregados de educação, reforçando a sua participação e poder de decisão no encaminhamento, avaliação e planificação.
- É referida a necessidade de os Projetos Educativos dos Agrupamentos referirem os aspetos organizacionais do apoio a estas crianças, bem como a responsabilização do Conselho Pedagógico na aprovação dos PEI, Grupo Disciplinar de Educação Especial e Serviços de Psicologia, pelos aspetos de avaliação e referenciação dos alunos.

É relevante o facto de que quatro meses após a publicação da Lei 3/2008, foi publicada uma retificação, em alguns aspetos, da mesma (Lei n.º21/2008, de 12 de Maio), moderando a opção imediata por modelos de Educação Inclusiva e colocando a opção dos pais como decisiva face ao sistema de educação em que o seu filho deve ser educado.

“(…) Nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos anteriores se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, podem os intervenientes no processo de referenciação e de avaliação constantes do presente diploma, propor a frequência de uma instituição de Educação Especial” (art.º 7).

“(…) os pais ou encarregados de educação podem solicitar a mudança de escola onde o aluno se encontra inscrito” (art. º8).

Concluindo este ponto e dando como exemplo o estudo efetuado pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciências (DGEEC) relativamente ao ano letivo de

2017/2018, o número total de alunos com NEE ultrapassou os 87.000, distribuídos pelos diferentes ciclos de ensino. A maior parte destes alunos (cerca de 68.465) frequentam o ensino básico.

80% dos alunos dos vários ciclos (cerca de 76.031) frequentam escolas de ensino regular público e o ensino privado acolhe aproximadamente 11.000 alunos com NEE.

Segundo este estudo, realizado em Portugal Continental, os alunos com NEE aumentaram em todos os níveis escolares: no pré-escolar passaram de 3.463 para 3.601; no ensino básico de 65.132 para 68.465 e no ensino secundário passaram de 13.077 para 15.015.

Destes alunos, 83.182 tiveram apoio pedagógico especializado; 40.471 sofreram adequações curriculares individuais e 12.563 tiveram currículo específico individual.

Totalizando o ensino básico e secundário teve no referido ano letivo, 2.156 alunos com NEE apoiados por unidades especializadas para a educação de alunos com multideficiência e surdo-cegueira congénita e 2.117 apoiados por unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo.

1.6. Alunos com Necessidades Educativas Especiais

A designação " Alunos com Necessidades Educativas Especiais", segundo Bairrão (1998), refere-se a alunos que necessitam de recursos materiais e recursos humanos e de adaptações especiais no processo de ensino-aprendizagem que não são comuns à maioria dos alunos da sua idade. Isto acontece porque estes alunos apresentam dificuldades ou incapacidades que se refletem mais numa ou noutra área do seu percurso escolar.

Quando falamos em necessidades educativas especiais, referimo-nos às necessidades individuais de cada aluno. Para Correia & Martins (2002: 25), trata-se

de “alunos que demonstram condições específicas e que por isso, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial”. Os mesmos autores referem as condições específicas como,

“o conjunto de problemáticas relacionadas com autismo, cegueira-surdez, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental, deficiência motora, perturbações emocionais graves, problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem, problemas de comunicação, traumatismo craniano, multideficiência e outros problemas de saúde.” Correia & Martins (2002: 25).

Não se define o conceito de necessidades educativas especiais pela categoria da deficiência da criança, mas sim pela grandiosidade e qualidade das necessidades que a mesma apresenta, o que quer dizer que *“obviamente a enunciação das necessidades não faz sentido sem a programação das respostas e assim este conceito valoriza as alterações do meio no qual a criança deve ser educada.”* (Rodrigues, 1993).

Segundo o mesmo autor, *“só algumas das necessidades educativas da criança são especiais, podendo uma maioria destas necessidades ser respondida pelos meios habituais da escola e desta forma incentivar a integração escolar”*. (Rodrigues, 1993:204).

Após a definição do conceito de necessidades educativas especiais, uma pergunta se pode colocar: quem, no processo escolar, numa filosofia de inclusão, pode ser considerado um aluno com necessidades educativas especiais e quem deve ser integrado nas classes regulares?

O conceito de NEE reporta-nos para a compreensão dos processos de aprendizagem. Se a aprendizagem for entendida como uma verdadeira construção do conhecimento, as dinâmicas serão muito mais ricas e consistentes com os objetivos a atingir, como refere Tavares (1998), pois a criança é um ser que sente (emoções/afetividade), que pensa (conhecimentos e estratégias de aprendizagem) e age (pratica ações). E é o desenvolvimento harmonioso e equilibrado destas três dimensões que representa a formação integral do aluno como pessoa (Correia, 2002).

Aprender é um processo de apropriação de saberes que implica aquisição de

conhecimentos e a aplicação dos mesmos (competências) nos contextos onde se torna necessário.

Correia (2000) distingue as necessidades educativas especiais de carácter temporário das de carácter permanente, fazendo referência a nove áreas (quadro 1).

Quadro 1: Tipo de Necessidades Educativas Especiais

NEE de carácter	TEMPORÁRIO	PERMANENTE
Intelectual	Problemas ligeiros ao nível da cognição, percepção e linguagem	Deficiência mental: ligeira; moderada; severa e profunda. Dotados e Sobredotados
Processológico	Pequenas dificuldades de aprendizagem	Dificuldades de aprendizagem
Emocional	Problemas ligeiros ao nível do desenvolvimento Psicoafectivo	Psicoses; outros comportamentos graves
Motor	Problemas ligeiros a nível do desenvolvimento sensorio-motor	Paralisia cerebral; espinha bífida; distrofia muscular; outros problemas;
Sensorial	Problemas ligeiros ao nível do desenvolvimento sensorio-motor	Cegueira e ambíopes; surdo e hipoacúsicos
Outros Problemas de Saúde	Tuberculose e outras doenças que quando tratadas têm cura	Sida; diabetes; asma; hemofilia; problemas cardiovasculares, cancro, epilepsia, etc. (podem afetar a prestação e rendimento escolar)
Traumatismo Craniano	Disfunções parciais ou totais e problemas de ajustamento psicossocial	Disfunções parciais ou totais e problemas de ajustamento psicossocial
Autismo	Não existe	Sim
Multideficiências	Várias	Várias

Segundo Correia (2000), as necessidades educativas especiais de carácter permanente exigem que a adaptação em todo o currículo, em todas as áreas disciplinares e objeto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar. Neste âmbito são abrangidos os alunos com problemas de foro sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados à saúde do indivíduo.

As necessidades educativas de carácter temporário obrigam a uma adaptação do currículo escolar parcial de acordo com as características e necessidades do aluno,

num certo momento do seu percurso escolar, que poderão traduzir-se em: “problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou como problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional.” (Correia, 2000:2).

Segundo o Manual de Apoio à Prática (2008: 5),

“Simeonsson (1994) refere que as NEE de carácter permanente poderão ser distinguidas entre problemas de baixa-frequência e de alta-intensidade e problemas de alta-frequência e de baixa-intensidade. Os primeiros, baixa-frequência e alta-intensidade, são aqueles que têm grandes probabilidades de possuírem uma etiologia biológica, inata ou congénita e que foram ou deviam ser detetados precocemente, exigindo um tratamento significativo e serviços de reabilitação. São casos típicos dessas alterações sensoriais, a cegueira e a surdez, o autismo, a paralisia cerebral, a síndrome de Down, entre outros. Bairrão (1998) refere que a nível escolar, são os casos de baixa-frequência e de alta-intensidade aqueles que exigem mais recursos e meios adicionais para apoiar as suas necessidades educativas. Os casos de alta-frequência e de baixa-intensidade são, geralmente, casos de crianças e jovens com ausência de familiaridade com requisitos e competências associados aos padrões culturais exigidos na escola e que as famílias não lhes puderam transmitir”.

O DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, vem definir o grupo-alvo da educação especial, enquadrando-o, claramente, no grupo a que Simeonsson (1994) refere de baixa-frequência e de alta-intensidade.

Para melhor compreender o tipo de necessidades educativas especiais apresentadas pelos alunos, utilizam-se categorias para caracterizar as dificuldades ou incapacidades que os alunos apresentam. Algumas dessas categorias não suscitam dificuldades quanto à caracterização do aluno, por corresponderem a perturbações facilmente observáveis, como é o caso no domínio da deficiência visual, auditiva e motora (paralisia cerebral deverá ser incluída). Estas categorias são geralmente definidas por relatórios médicos.

De seguida, apresentaremos de forma sucinta, as definições que dizem respeito às categorias que constituem o conjunto de crianças com necessidades educativas especiais:

- Deficiência intelectual, atualmente designada por perturbação do desenvolvimento intelectual DSM-5 (2014) – Alunos com problemas cognitivos que se traduzem geralmente em problemas na aprendizagem, comportamento adaptativo e aptidões sociais.

- Dificuldades de aprendizagem são atualmente designadas por perturbação da aprendizagem específica DSM-5 (2014). – Alunos cujas capacidades intelectuais (na média ou acima da média) não combinam com a sua realização escolar (abaixo da média numa ou mais áreas académicas).

- Perturbações emocionais – Alunos cujos comportamentos desajustados causam distúrbios nos ambientes onde interagem.

- Problemas de comunicação, atualmente designadas por perturbações da comunicação DSM-5 (2014) – Alunos com problemas de produção, emissão, receção e compreensão de mensagens.

- Problemas motores, atualmente designadas perturbações motoras DSM-5 (2014) – Alunos cuja capacidade motora é deficiente, mas cujas aptidões sensoriais, cognitivas e processológicas se mantêm intactas.

- Deficiência auditiva – Alunos cuja sensibilidade auditiva é muito baixa ou inexistente, quando determinada pelo nível médio de perceção de um estímulo sonoro.

- Deficiência visual – Alunos cuja sensibilidade visual é muito baixa ou inexistente, quando determinada pelo nível médio de perceção de um estímulo visual.

- Outros problemas de saúde – Alunos com problemas de saúde (diabetes, hemofilia, epilepsia, asma, etc.) que podem afetar a sua realização escolar.

- Traumatismo craniano – Alunos que sofreram um dano cerebral provocado por uma força exterior que pode afetar a sua realização escolar e o seu ajustamento social.

- Autismo, atualmente designada perturbação do espectro do autismo DSM-V (2014) – Alunos cuja problemática neurológica interfere com as suas capacidades de linguagem, imaginação e ajustamento social.

- Cegos-Surdos – Alunos cuja problemática visual e auditiva, provoca

problemas de aprendizagem severos.

- Dotados e sobredotados – Alunos com capacidades intelectuais e de aprendizagem acima da média.
- Risco educacional – Alunos que eventualmente podem vir a experimentar insucesso escolar e que, hoje em dia, também poderemos incluir no conjunto dos alunos ditos com necessidades especiais.” (Correia, 2000:60-61).

1.7. A Inclusão de Alunos com NEE em sala de aula

O conceito de inclusão é um princípio filosófico que surge da crença de que todas as crianças têm direitos e fazem também todas, parte ativa da comunidade educativa. Por isso mesmo, o conceito de inclusão é mais abrangente, não está só associado às crianças portadoras de deficiência, é também alargado às crianças em risco, às crianças provenientes de meios socioculturais económicos desfavorecidos, às crianças de outras culturas e às crianças oriundas de minorias étnicas (Correia, 2002).

É neste contexto que a inclusão encontra o verdadeiro significado da palavra, o conceder a todas as crianças, sem exceção, o direito de aprenderem juntas, incluídas no seu grupo, independentemente dos problemas que as diferenciam. Todas as crianças, que apresentam necessidades educativas especiais, continuam a ter os mesmos direitos, isto é, pertencem ao grupo social no qual se inserem e devem continuar a usufruir desses direitos, sem se sentirem discriminadas por serem diferentes. É pertinente que esse mesmo grupo social perceba que terá que educar pela diferença na igualdade de direitos.

O conceito de inclusão, para Correia (2000) é a inserção total do aluno com necessidades educativas especiais, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares, tendo em conta que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator muito positivo.

Para que haja sucesso nas escolas e nos projetos educativos das crianças é necessário que toda a comunidade escolar se envolva, isto é, haja um bom relacionamento em termos pedagógicos, olhando sempre para as diferenças individuais.

Na pedagogia de inclusão, as crianças habituem-se a conviver com a diferença, aprendem a aceitar, a respeitar e a serem solidários. É muito importante tanto para eles como para os outros alunos a socialização. Assim serão facilmente incluídos na sociedade onde todos sabem qual o papel a desempenhar. Assim sendo, a pedagogia de inclusão parte, pois, duma conceção filosófica de aceitação plena do ser humano e da tentativa de construção duma sociedade mais enriquecedora devido à diversidade.

Na perspectiva da pedagogia da inclusão, “cada criança é diferente das outras, tem as suas próprias necessidades específicas e progride de acordo com as suas possibilidades.” (Bautista, 1997:21).

Numa pedagogia inclusiva deve-se resolver os problemas reais das crianças, desenvolvendo as suas próprias competências. Assim, a turma é encarada com idêntico respeito. Para Correia (2002), os alunos merecem uma atenção diferenciada, de acordo com o seu ritmo de aprendizagem, as suas necessidades individuais. No entanto, é necessário que se caminhe nesse sentido, o professor depois de conhecer bem cada aluno, deve adequar a sua prática às capacidades de aprendizagem de cada aluno, ajustando as experiências de aprendizagem às zonas de desenvolvimento próxima (ZDP Vygotsky, 2001), onde a criança conviva com os seus pares sem necessidades educativas especiais, num ambiente de socialização (Sousa, 2005).

A criança com NEE preocupa-se em ser aceite por todos a que a rodeiam, tudo o que ela quer é e que os outros a aceitem, sem exageros e com naturalidade. Logo, a escola e a sociedade devem estar preparadas para cooperarem com estas crianças, promovendo a sua autoestima, estimulando-as a participar nas atividades, acreditando nas suas capacidades, elogiando e incentivando o seu trabalho, não inferiorizá-las por serem diferentes.

A função do professor, na sala de aula, é de reforçar positivamente o esforço e os pequenos progressos do aluno, de forma a motivá-lo no seu trabalho, assim como, analisar as suas capacidades de aprendizagem, dando apoio individualizado aos casos especiais, ir ao encontro dos seus interesses, observando e referindo as suas áreas fortes como incentivo para aumentar as áreas fracas, aumentando deste modo a autoestima do aluno, a autoconfiança e o seu sentido de responsabilidade (Sousa, 1995).

Para Stobäus (2002:14), a inclusão, significa dar as mesmas oportunidades a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências severas, para que eles recebam os serviços educacionais adequados, em turmas ajustadas à idade, em escolas da área de residência, a fim de poder prepará-los para a vida ativa, como cidadãos plenos da sociedade.

Mary Warnock, escreveu no relatório de 2005, “Philosophy of Education Society of Great Britain”, que devemos ter em atenção os vários significados do conceito de inclusão, não é ter o aluno com NEE na sala de aula, mas sim trabalhar para ele, de acordo com as suas necessidades/capacidades e em parceria com os técnicos especializados.

É fundamental realçar que, do nosso ponto de vista, o sucesso da inclusão está interligado com a formação e com os recursos humanos existentes nas escolas, cujas equipas educativas façam parte de projetos e que vão ao encontro das práticas inclusivas. Contudo, é essencial que o indivíduo com características diferentes das da maioria partilhe, de acordo com as suas diferenças, a mesma cultura na sociedade onde se encontra inserido. Por sua vez, os indivíduos “normais” devem respeitar a diferença, complementando-se com o que existe em comum e que as comunidades tenham a perceção deste exemplo. (Correia, 2003).

A educação inclusiva necessita de respostas humanizadas que se refletem ou refletirão no presente e no futuro e que deve ser considerada como uma viagem, um caminho que nunca acaba, pois as escolas que se querem tornar inclusivas terão que efetuar mudanças de maneira a que a escola seja o lugar ideal para os alunos. No entanto, devemos considerar que, quanto mais inclusivos forem os professores, os alunos, a escola e a sociedade, neste mundo de mudança, surgirão sempre outras barreiras que importa ultrapassar.

Staub & Peck, (1995), citados por Kronberg, (2003) destacam como benefícios da inclusão para os alunos sem NEE:

- 1- Decréscimo do medo da diferença e um aumento da capacidade para estabelecer relações confortáveis com indivíduos que apresentam NEE, assim como uma crescente consciência em relação aos mesmos;

2-Crescimento em termos sociais; à medida que os alunos aprendem o que é a tolerância e a aceitação;

3-Melhoria em termos de autoconceito;

4-Desenvolvimento de princípios individuais em relação a aspetos morais e étnicos;

5-Desenvolvimento de relações de amizade calorosas entre alunos com e sem deficiências.” Kronberg, (2003:45)

Os mesmos autores, relativamente à inclusão de crianças com NEE, apontam os seguintes benefícios:

1-Aumento das possibilidades que uma criança com NEE tem de estabelecer relações sociais com as suas semelhantes sem NEE;

2-Potenciação de oportunidades de participação nos currículos e instrução ministrados em classes regulares;

3-Maior participação em atividades curriculares e extracurriculares abertas a crianças sem NEE;

4-Diminuição do estigma quando crianças com NEE são integradas em escolas e classes regulares.” Kronberg, (2003:45)

São referidas ainda, para além das interações com outros jovens, as aprendizagens que se fazem por imitação de comportamentos entre os seus pares.

Por outro lado, aponta-se também, que a inclusão de alunos com NEE permite que o conhecimento destes em relação ao mundo em que vivem seja mais completo e, favorecendo-se o contacto com os colegas da mesma idade, prevê-se uma melhor integração na sociedade futura em que vão ter de viver.

A escola foi criada para ensinar. Ao dizer que a escola tem o dever de educar edesocializar, estamos a dizer também que tudo isso é feito através do ensino e da aprendizagem.

Há, entre nós, experiências muito gratificantes de educação de crianças com NEE no ensino regular, onde se pode constatar o interesse dos outros alunos para ajudar e colaborar com os seus colegas em situação de deficiência, com os que são diferentes, independentemente da raça, da cultura ou da religião.

É possível ensinar para fazer aprender mesmo em situações difíceis, se acreditarmos que é possível e se utilizarmos os meios e os recursos necessários. É necessária criatividade, trabalho, saber e meios para que o ensino seja verdadeiramente eficaz para todos e para que a escola, em vez de segregar, como o que tem feito durante séculos, implemente uma educação adequada e de qualidade, cujo objetivo será o sucesso de Todos os que estão sob a sua responsabilidade.

Segundo Armstrong,

“a educação inclusiva deve ser, enquanto projeto para a modernidade, uma educação para todos. Ainda que este seja um lugar-comum, correntemente assumido nas práticas educativas atuais, o que se verifica é que a sua prática é, grande parte das vezes, utópica.” Armstrong & Spandagou, (2011:29-39).

Uma inclusão efetiva deve considerar que o acesso ao saber e às oportunidades de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento devem ser promovidas de forma equitativa para os diferentes públicos. Por outro lado, deverá assumir-se que a inclusão é tanto mais efetiva quanto menor for a lacuna que se verifique entre os alunos do ensino regular e dos alunos com NEE e, também, quanto maior for o sucesso escolar conseguido, em termos de estágios de aprendizagem.

Além disso, interessa referir que as questões sobre a educação, que tanto têm interessado as entidades reguladoras, estendem-se igualmente relativamente às questões que se prendem com questões de inclusão social de como esta pode ter um papel central na promoção da coesão social em sociedades que se caracterizam comomulticulturais.

Armstrong, Armstrong & Spandagou, (2011) defendem que a educação inclusiva deve ser entendida no contexto de uma abordagem aos problemas da diversidade social em sociedades que apesar de serem bastante diversificadas se

encontram globalmente conectadas entre si. Para estes autores é importante a reflexão sobre o que significa de facto assumir um sistema de educação inclusivo, qual a necessidade de o ter e, sendo assim, que práticas devem ser assumidas e sob que valores ou critérios.

Numa primeira instância, parece que o principal objetivo de promover a inclusão é o de minimizar as restrições que bloqueiam o acesso à participação no ensino regular. Logo aqui surgem dois aspetos a considerar: por um lado, o facto de as manifestas dificuldades de alguns alunos impedirem a sua participação num ensino regular efetivo; por outro lado, o facto de para que as necessidades desses alunos possam ser satisfeitas ser necessária a construção de uma rede sólida de identificação, mobilização e avaliação de recursos no âmbito de uma perspetiva educativa e pedagógica que posiciona o aluno fora da sala de aula do ensino regular. Armstrong, Armstrong & Spandagou, (2011).

Uma outra questão em estudo prende-se com a forma como a educação especial tem sido gerida no âmbito dos sistemas educativos que adotam uma postura de identificação e de rotulação de indivíduos a quem sejam diagnosticadas NEE. Relativamente a este ponto, importa destacar e assumir, do ponto de vista pedagógico, que uma perspetiva de inclusão que inclua a diferença e a diversidade deva ser levada muito para lá da dicotomia entre o ensino regular e a educação especial. Assim sendo, deverá ser tido como ponto assente que educar para a inclusão é muito mais do que educar para a igualdade e para promoção da justiça social meramente ditas.

A recorrência com que se debatem as questões relativas ao conceito de “educação especial” fazem-nos concluir que se trata de um conceito que, de tão debatido, acaba por se transformar num conceito de certo modo “vazio”.

Algumas definições mais restritas de inclusão referem-se mesmo à inclusão de grupos específicos de alunos, mas não propriamente alunos com NEE. Definições mais alargadas de inclusão, por outro lado, centram-se mais no carácter multifacetado das comunidades educativas e de como as escolas respondem à diversidade dos alunos que compõem a comunidade escolar.

Para Armstrong, Armstrong & Spandagou, (2011) se algo se deve concluir é o

facto de a escola verdadeiramente inclusiva do ponto de vista educativo dever assumir-se como instituição em que as aprendizagens, atitudes e bem-estar de cada um dos seus elementos constitua um valor fulcral no seu funcionamento, o que não significa assumir o pressuposto de tratar todos os alunos de igual forma, mas sim levar em conta as suas experiências e necessidades.

Não obstante, o conceito de “educação inclusiva” continua a nortear-se por parâmetros de justiça social, o que acontece principalmente em países ditos desenvolvidos, sendo que aqui se verifica uma posição de defesa dos direitos humanos subjacentes à vida de cada indivíduo.

Neste ponto, importa referir a Declaração de Salamanca (1994) que, ao reconhecer a singularidade de cada criança e o seu direito à educação, declara que a inclusão e a participação são essenciais à dignidade humana e à plena vivência dos direitos humanos – nesta ótica, a educação inclusiva, bem como o seu conceito, acabam por se estender à defesa de uma pedagogia centrada na criança.

No entanto, a realidade mostra que nem sempre a educação inclusiva é um conceito levado à letra, pelo menos no que respeita aos países desenvolvidos. De acordo com a UNESCO (2001), uma educação para todos deveria implicar uma ação sustentável, intensiva e coordenada em diversas frentes. Mas transformar recursos em resultados de aprendizagem requer um esforço bastante considerável traduzido não só em termos de investimento financeiro, como também através da criação de sistemas de educação efetivos, de articulação de recursos (docentes e materiais) e da promoção de contextos favorável à aplicação de políticas sociais e económicas adequadas.

Há, portanto, em todo este processo, a necessidade de uma abordagem ampla, integrada e a longo termo de uma educação sustentável que tenha em conta aspetos locais mas que reconheça também que os recursos são elementos determinantes para alcançar os fins. Por este motivo, e por todos os outros que atrás se mencionaram, a inclusão não pode ser apenas sinónimo de não-exclusão mas deve ser, antes de mais, uma resposta ao indivíduo nas suas necessidades prementes e no seu direito a uma vivência educativa e pessoal que lhe permita rentabilizar as suas capacidades e o seu potencial.

De acordo com (Rodrigues, 2014: 6-8),

“Precisamos de saber que a Inclusão é uma mudança social e educacional que tem múltiplos atores, múltiplos responsáveis, múltiplos contextos e que é preciso que todos façam a sua parte. Isto inclui entre outros, o Estado, o Governo, as escolas, os professores, os pais e a comunidade. Na verdade, a inclusão não pode prevalecer nem florescer sem recursos humanos, sem escolas apoiadas para ousar mudanças, sem formação profissional, sem cooperação, sem estreitar ligações entre a escola e a família, sem uma liderança convicta e visionária, sem diferenciação do currículo. Se estes fatores faltarem ou não existirem em condições de dar uma resposta confiante e capaz à diversidade, a inclusão pode ser tornada impossível, isto é a inclusão é a primeira vítima da exclusão. Temos que pensar a Inclusão a partir da Inclusão: não foi nunca dito que as escolas eram só para alguns, que os transportes eram só para alguns, que os direitos humanos eram só para alguns.” (Rodrigues, D., 2014:8).

Rodrigues, (2014), deixa-nos também o seguinte desafio e convite a todas as escolas: “O compromisso da escola é educar todos os alunos, o melhor que todos sejamos capazes”. Em síntese, a inclusão traz vantagens para todos os alunos, com e sem NEE, porque proporciona o apoio académico, mas também porque oferece experiências positivas no domínio social; a interação entre alunos diferentes promove atitudes de aceitação daqueles que são diferentes criando comunidades que lidam com o bem-estar.

1.8. Princípios orientadores da inclusão

No dia 6 de julho de 2018, o Decreto – Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, foi revogado pelo novo Decreto – Lei nº 54/2018, do Programa do XXI Governo Constitucional pelos seguintes princípios orientadores da educação inclusiva.

O Decreto-lei n.º 54/2018 veio reequacionar o papel da Escola. As principais alterações tem a ver com o modo como esta olha para os alunos e como se organiza

para poder responder às necessidades de todos eles. O mesmo assume agora uma visão mais alargada, pensando na Escola como um todo.

Novas tendências na educação inclusiva afloram, abandonando o sistema de categorização dos alunos, incluindo a “categoria” necessidades educativas especiais, pois em qualquer momento, qualquer aluno pode sentir necessidade de apoio, abandonando-se o modelo de legislação especial para alunos especiais (Pereira et al., 2018)

Este diploma assume ainda o pressuposto de que qualquer aluno pode necessitar de medidas de suporte à aprendizagem ao longo do seu percurso escolar.

Assim, deixamos de ter um decreto-lei para alguns alunos, passando a ter um decreto-lei que abrange todos os alunos.

O foco está agora nas respostas educativas que a Escola deverá dar aos mesmos. Estas vão colmatar as suas dificuldades e não categorizar os alunos.

Para além destas alterações fundamentais, este diploma reforça ainda a importância da mobilização de outros recursos da comunidade no processo educativo. Os principais são: recursos de saúde, emprego ou formação profissional.

É reforçada também a importância dos pais e encarregados de educação no processo educativo e sucesso escolar dos filhos.

Os mesmos são um elemento determinante na definição das medidas educativas a adotar ao nível da educação inclusiva.

O Decreto-lei n.º 54/2018, trouxe uma mudança de paradigma, introduzindo uma nova abordagem nas práticas educativas e nas diferentes respostas dadas aos alunos.

A abordagem multinível é orientada para o sucesso de todos os alunos. E, isso será alcançado através da organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem.

Trata-se de uma abordagem centrada nas intervenções de caráter universal, dirigidas a todos os alunos e da responsabilidade de todos os que intervêm no seu processo educativo.

De acordo com o decreto-lei.º 54/2018, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão pretendem garantir a todos os alunos a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo.

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são organizadas em três níveis de intervenção:

- Universais
- Seletivas
- Adicionais
- Medidas universais:
 - Diferenciação pedagógica
 - Acomodações curriculares
 - Enriquecimento curricular
 - Promoção do comportamento pró-social
 - Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos
- Medidas seletivas:
 - Percursos curriculares diferenciados
 - Adaptações curriculares não significativas
 - Apoio psicopedagógico
 - Antecipação e o reforço das aprendizagens
 - Apoio tutorial
- Medidas adicionais;
 - Frequência do ano de escolaridade por disciplinas
 - Adaptações curriculares significativas
 - Plano individual de transição
 - Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado

- o Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social

A mobilização das medidas de diferente nível é decidida ao longo do percurso escolar do aluno, em função das suas necessidades educativas. Medidas de diferentes íveis podem ser aplicadas simultaneamente em caso de necessidade.

A avaliação formativa assume assim um papel muitíssimo importante. A mesma irá fornecer evidências relevantes acerca da eficácia das ações e estratégias implementadas pela Escola, bem como, dos progressos dos alunos.

A definição de medidas de suporte à aprendizagem e à educação inclusiva é realizada pelos docentes.

Mas, conta com a colaboração dos pais ou encarregados de educação e outros técnicos que intervém diretamente com o aluno. Desse modo, apela-se assim para a responsabilização de todos no processo educativo e sucesso escolar do aluno.

Outra das mudanças introduzidas pelo Decreto-lei n.º 54/2018 é a criação da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI).

Da equipa permanente fazem parte:

- Um docente que coadjuva com o diretor
- Um docente de educação especial
- Três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de ensino
- Um psicólogo

Cabe a esta equipa, entre outras funções:

- Propor as medidas de suporte à aprendizagem
- Acompanhar e monitorizar as mesmas
- Prestar aconselhamento aos docentes e orientá-los para práticas pedagógicas inclusivas
- Elaborar os documentos definidos pelo decreto-lei.

A equipa multidisciplinar poderá solicitar a participação de outros elementos nas suas reuniões, nomeadamente, diretores de turma, outros docentes, técnicos que intervenham com o aluno e pais.

Em linhas gerais a educação inclusiva rege-se pelos seguintes princípios:

a) Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e desenvolvimento educativo;

b) Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;

c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;

d) Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo a que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível;

e) Flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo a que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um;

f) Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões;

g) Envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;

h) Interferência mínima, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.

2. Trabalho colaborativo entre docentes

No decorrer deste capítulo serão estudados os seguintes aspetos: culturas docentes; trabalho colaborativo como facilitador da inclusão (ensino cooperativo e consultoria colaborativa); colaboração entre docentes do ensino regular e de educação especial; e, fatores que afetam o trabalho colaborativo entre docentes (pedagogia diferenciada e estratégias de diferenciação).

2.1. Culturas docentes

É ao longo da vida de cada indivíduo, através das experiências e aprendizagens vividas a todos os níveis (pessoal, profissional e social) que cada um constrói a sua história e desenvolve o seu crescimento intelectual. Estes fatores delimitam-nos não só como alunos como também como professores.

Deve fazer-se bom uso do questionamento, reflexão, criação e recriação dos “cenários” onde se atua para uma sadia convivência com os pares. Enquanto professores, este caso é mais premente, uma vez que são exercidos sobre estes diversos elementos culturais que os influenciam nos seus processos de formação.

Observem-se as afirmações de autores que vão ao encontro desta linha de pensamento:

- Gómez (2001, p.17) entende a cultura como “*o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas, materiais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado.*”

- Day (2001, p.127) “*A cultura tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida da escola.*”

- Hargreaves (1999, p.217) “...as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigados a lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos.”

Nesta mesma linha, Lima (2002, p.20), salienta que “ *As culturas dos professores deverão ser perspectivadas não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e práticas*”, referindo ainda, que a cultura não é apenas “ *...conjuntos de representações e normas, mas também modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado) suas experiências de trabalho.*”

Este refere ainda que Tryce & Beyer (1993) defendem cultura como “*fenómenos coletivos que incorporam as respostas das pessoas às incertezas e ao caos que são inevitáveis na experiência humana*” através de duas categorias: a substância pela partilha de crenças ou ideologias, e as formas pelas experiências partilhadas pelos membros de uma determinada cultura.

Daqui pode-se deduzir que na história de vida de cada um é fundamental incluir a política e a sociedade da cultura e formação docente. Deste modo a cultura social e a cultura docente fazem parte com comportamento docente.

Por cultura docente entendem-se todas as ações dos professores, isto é, os seus processos de formação, a forma como procedem, o modo como atuam e sentem o exercício da sua atividade profissional através dos métodos que impõem na sala de aula, da reflexão e do diálogo nas suas “relações interpessoais, na definição de papéis e funções que desempenham, nos modos de gestão, nas estruturas de participação e nos processos de tomada de decisões” Gómez (2001, p.164)

A cultura social e a cultura docente estão interligadas no processo de atuação e formação docente, tornando-se passíveis de mudanças, pois a forma como os professores pensam e agem na prática profissional está estreitamente ligada à cultura social.

Segundo Hargreaves (1998), as culturas de ensino ajudam a conferir sentido e

identidade aos professores e ao seu desempenho e, por isso, figuram entre os aspetos mais significativos da sua vida e do seu trabalho. Este autor, ainda vai mais longe, diferenciando o conteúdo e a forma das culturas de ensino, salientando que é através das formas (padrões característicos de relacionamento e formas de associação entre os seus membros) que os conteúdos (atitudes, valores, crenças, hábitos, pressupostos e modos de fazer as coisas partilhados por um grupo de professores) são realizados, reproduzidos e redefinidos.

No que diz respeito ao isolamento e autonomia profissional, muitas vezes alimentada pelo próprio professor, quer no espaço da sala de aula que na participação com os órgãos de gestão e envolvimento com a escola, tornam-se obstáculos não só no acesso e na partilha de saberes, inovação fundamental, como também na hipótese de encontrar soluções para os problemas e desafios enfrentados pelo “peso da tradição” (Morgado, 2005).

Obviamente a solidão do trabalho docente delimita o desenvolvimento pessoal e profissional pela inércia à transformação de práticas pró-ativas e colaborativas, sendo por isso, reprodutora da passividade e do conservadorismo. (Gómez, 2001)

Quanto à colegialidade burocrática e cultura de colaborativas, estas são formas de trabalho colaborativo e cooperativo que visam promover o desenvolvimento profissional e a flexibilidade quando pautados pela espontaneidade, parte da vontade dos docentes enquanto grupo social onde são definidas as tarefas e a finalidade do trabalho a desenvolver (Hargreaves, 1998). Manifestando-se de várias maneiras e com diferentes graus de intensidade, a saturação de tarefas e a responsabilidade profissional, estão cada vez mais presentes no corpo docente das escolas da atualidade, devido às novas exigências curriculares e sociais decorrentes da revolução científica e tecnológica.

Morgado (2005) refere que as tarefas de gestão e organização escolar e curricular e a presença em reuniões de várias ordens mostram como a profissão docente alargou os seus horizontes de atuação, mas também revelou falhas e deficiências do sistema, criando-se um mal-estar docente generalizado. Frequentemente se manifestam a falta de motivação e a incapacidade dos professores para conseguirem responder ao que lhes é solicitado, notando-se assim frustração evidente nestes

profissionais de ensino.

Consequentemente a ansiedade profissional, desmoralização e conformismo são sentimentos que acompanham cada vez mais os professores. Ou seja, *“a realidade da situação profissional dos professores contribui para a realização de um trabalho imediatista e solitário, onde o descrédito profissional passa a fazer parte da cultura docente”* Azambuja&Forster (2006, p. 8)

Ao analisar o comportamento cultural docente, um dos campos de pesquisa a ter em consideração é a cultura organizacional (Lima,2002). Como qualquer outra organização, a escola apresenta-se como uma unidade constitutiva de subgrupos de origens sociais diversificadas e com percepções da realidade completamente diferenciadas, não sendo, portanto, constituída por grupos homogêneos de elementos.

“...a cultura vive da necessidade de gerir a heterogeneidade, dentro dos mesmos princípios estruturantes da interação, como um todo único, uma cultura” Caria (2000, pp.197-198). Isto não significa que haja uma única cultura, mas sim uma cultura dominante, constituída por subculturas.

Sendo assim conhecido o papel das culturas de ensino na aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos professores, ao compreendermos as formas destas, conseguimos entender os seus limites e possibilidades de progresso e mudanças na educação. Tal como Gómez (2001), Hargreaves (1998) identifica quatro formas abrangentes de culturas docentes: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização, cada uma com implicações no trabalho do professor e na mudança educacional.

2.2. Trabalho colaborativo como facilitador da inclusão

A inclusão de alunos com NEE numa escola/ turma de ensino regular é um processo bastante complexo, que requer uma preparação cuidadosa e um trabalho de estreita colaboração entre o professor titular / Diretor de turma, o professor de educação especial, encarregados de educação e todos os demais intervenientes como parceiros educativos.

Um bom trabalho de equipa é um fator decisivo para o sucesso da integração da criança/jovem no grupo escolar. As parcerias educativas funcionam num modelo colaborativo, trabalhando todos para o alcance do mesmo objetivo. Estas parcerias educativas podem ser internas, ou seja, entre professores/ professores e professores/técnicos de ensino especial vinculados ao estabelecimento de ensino frequentado pelo aluno e externas quando o trabalho é desenvolvido integrando técnicos de instituições exteriores à escola, tais como, técnicos de saúde, assistentes sociais.

É fundamental também, como já anteriormente referida, a ligação permanente entre a escola e a família do aluno.

Desta forma existem as condições necessárias ao desenvolvimento mais eficaz no trabalho a realizar com os alunos com NEE, e ser-lhe facultado todo o auxílio à sua integração não apenas em ambiente escolar, como também na sua vida social e posteriormente profissional.

Este processo, por vezes moroso implica muito esforço, empenho e envolvimento. Os professores desenvolvem múltiplas formas de comunicação e até mesmo de negociação de modo a resolver e ultrapassar dificuldades com maior eficácia.

A equipa de trabalho colaborativo pode incluir técnicos das mais variadas especialidades, dependendo da deficiência do aluno: terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, técnico de psicomotricidade, entre outros, o que resulta num mais rápido e eficaz rastreio e encontro de técnicas apropriadas para cada tipo/grau de problemática.

Dentro da mesma escola, ou seja, o que já foi referido como parceria educativa interna, são de extrema importância as reuniões dos professores e técnicos com a finalidade de um acompanhamento de um acompanhamento constante e atualização de técnicas ou estratégias conjuntas, bem como a análise cuidada de cada caso, até porque este trabalho envolve professores e técnicos com as mais diversas experiências, o que fomenta a partilha de saberes e aplicação dos mesmos.

Existem fatores fulcrais num bom trabalho colaborativo:

- motivação
- empenho
- flexibilidade

Segundo Pugach & Johnson (1995) a cooperação entre professores tem quatro papéis importantes:

- Papel de Suporte- Apoio aos colegas nos bons e maus momentos. Este apoio pode ser interpessoal, quando existe reconhecimento pelo trabalho dos seus parceiros de trabalho; pode ser afetivo, quando em diferentes estados emotivos ajuda no encontro de um equilíbrio emocional necessário á prática das suas funções e pode também ser um apoio profissional, quando um professor com maior experiência se torna mentor de outro com menor experiência na área, podendo o primeiro enriquecer as aprendizagens do segundo.

- Papel Facilitador – Este ocorre quando existe entreajuda docente no desenvolvimento da capacidade de resolução dos mais diversos problemas, mesmo no sentido de partilha de conhecimento através da prática de demonstração e treino dos seus pares, fornecendo um “feedback” específico.

- Papel Informativo – Quando existe partilha de informação entre os professores, de modo a fornecer assistência direta a cada um e estes mantenham sempre o seu trabalho em constante atualização.

- Papel Prescritivo – Este acontece quando um professor “funciona” como orientador dos restantes. Este caso revela-se muitas vezes disfuncional, pois tende a limitar a capacidade de trabalho dos restantes membros da equipa e a criar a rejeição das intenções do “orientador” por parte dos colegas pois sentem -se como que manobrados, o que conduz a ausência de motivação e autoconfiança.

Segundo Friend & Cook (2000), citados por Silva (2002), a colaboração pode ser caracterizada de duas formas distintas:

a) Colaboração Indireta – onde o responsável é o professor do ensino regular, que prepara juntamente com os técnicos, as atividades em horário não letivo para posteriormente serem aplicadas em sala de aula;

b) Colaboração Direta - os técnicos trabalham em conjunto com o professor ou com o aluno, dentro do seu horário escolar e na sala de aula, sendo esta a forma de colaboração mais viável atualmente.

Reforçando o conceito de Colaboração Direta, Madureira & Leite (2003) dizem:

“O professor de Apoio constitui o interlocutor privilegiado do professor do Ensino Regular e a colaboração entre os dois, num trabalho em equipa e estruturado, é fundamental para o sucesso escolar e / ou social dos alunos com NEE e de outros alunos em situações de risco. Este trabalho inclui a partilha de informação (análise conjunta dos resultados de avaliação inicial, avaliação contínua do processo desenvolvido e resultados obtidos; a partilha de decisões (elaboração de adaptações curriculares, estratégias de diferenciação na sala de aula e modalidade de apoio ao aluno) e ainda a partilha de responsabilidade. “

Desta forma, as autoras consideram que a colaboração entre estes dois agentes educativos exige: o apoio à atividade docente (planeamento, avaliação, reformulação) o eventual apoio direto ao aluno dentro da sala de aula e em simultâneo com as atividades letivas da turma; o possível apoio direto ao aluno fora da sala de aula e em complemento ao trabalho neste desenvolvido.

Este ambiente colaborativo só se torna realidade quando esta equipa partilha informação para resolver as suas questões ou dificuldades.

As mesmas autoras referem ainda fatores fundamentais ao bom trabalho colaborativo, tais como: tempo adequado para a equipa reunir; respeito pelas contribuições dos outros; confiança nos pares; comunicação eficaz; participação ativa de todos os membros; capacidade para identificar objetivos e para desenvolver estratégias para os alcançar.

Conclui-se que, tendo em conta a importância do trabalho de articulação para a inclusão e sucesso das aprendizagens dos alunos com NEE, é absolutamente necessário que sejam criadas nas escolas todas as condições básicas e fundamentais à prática do trabalho colaborativo: flexibilidade horária, criação de materiais,

possibilidade da continuidade do trabalho em sala de aula também fora da mesma, que possibilite uma melhor planificação e métodos de avaliação mais eficientes.

2.3. Colaboração entre docentes do ensino regular e de educação especial

A manutenção de funções e estatutos diferenciados entre os professores de ensino regular e os professores de ensino especial restringe, segundo Kugelmass (1991 cit. por Valverde, 2006), as formas de ensino para o atendimento de alunos com NEE, na sala de aula. Este autor propõe que se eliminem as barreiras que separam estes dois grupos de docência com o objetivo de se desenvolver uma cultura de cooperação que oriente a escola para a inclusão. Esta redefinição das funções de ambos os grupos é necessária para unificar o sistema educativo, proporcionando a indispensável colaboração na resolução dos problemas existentes. Na perspectiva da inclusão, a articulação entre os docentes do ensino regular com os do ensino especial deve ocorrer em todos os níveis de ensino.

Também Porter (1997) afirma:

«As abordagens tradicionais de educação Especial encorajando os professores a encaminhar as dificuldades para especialistas que diagnosticam, prescrevem e, invariavelmente providenciam ensino alternativo para os alunos, são conducentes a uma interiorização por parte dos professores de Ensino Regular de que não são competentes e não estão qualificados para garantir a educação dos alunos com problemas de aprendizagem acentuados.» (P.38)

Tendo em conta a importância do trabalho em equipa e o sucesso das aprendizagens com alunos com NEE, é fundamental que sejam criadas nas escolas todas as condições necessárias para uma melhor articulação entre docentes de ensino regular e ensino especial, encorajando a planificação, elaboração de materiais e a avaliação conjunta. (Silva, 2011).

Os laços de entreaajuda e encorajamento, centrados na cooperação dos docentes de cada grupo/turma e o docente de educação especial, são uma condição indispensável para o crescimento profissional de toda a classe docente, a partir do qual será possível promover a tão desejada escola de qualidade para todos.

Desta forma poderá desenvolver-se uma cultura de colaboração, encarando a diversidade como um fator de enriquecimento e ultrapassando com brio e empenho os desafios que a Educação inclusiva coloca à escola e aos seus profissionais.

«É necessário ajudar os professores a perfeiçãoar-se como profissionais mais reflexivos e mais críticos (...). Só deste modo poderemos assegurar que os alunos que sentem dificuldades na aprendizagem possam ser tratados com respeito e olhados como alunos potencialmente activos e capazes; só assim, poderemos utilizar as respostas dadas por estes alunos como estímulos ao aperfeiçoamento dos professores» Ainscow (1997, p.21).

Ao juntar no mesmo estabelecimento de ensino, a Educação Regular e a Educação Especial, a educação inclusiva oferece aos alunos com NEE a oportunidade de aprenderem com os seus pares tudo aquilo que a esse estabelecimento tem para oferecer-lhes. o trabalho de equipa dos docentes torna o ambiente na sala de aula mais colaborativo, dando maior confiança ao professor da turma para resolver as dificuldades. Para além disso, *“tem sido recorrente a constatação pelos professores de que as melhorias no ensino, introduzidas para responder às necessidades educacionais particulares de alguns alunos, acabam beneficiando também os demais colegas da turma/sala.” Mendes et al,(2011, p.90).*

A filosofia da educação inclusiva, em que todos os alunos aprendem juntos, na mesma sala de aula, requer que os docentes de educação regular e os de educação especial trabalhem em colaboração, combinando o seu conhecimento, experiência e competência profissionais. Esta modalidade altera de forma radical o individualismo no ensino, que tem sido a cultura dominante ao longo dos tempos.

Agora, os docentes devem partilhar os seus objetivos, decisões, metodologias, responsabilidade pelos alunos, avaliação das aprendizagens, resolução de problemas e gestão da sala de aula.

O objetivo do trabalho colaborativo é combinar competências de modo a responder da melhor forma às necessidades educativas dos alunos. Como refere Angle (1996, cit. por Ripley, 1997) *“O mais importante é que todos os alunos ganham ao ser desafiados por professores colaborativos que acreditam que são responsáveis por todas as crianças na sala de aula”*.

Igualmente Marchesi & Martin (1998, cit. por Valverde, 2006) enfatizam que só a partir de um modelo de cooperação entre docentes poderá emergir uma nova forma de superar as dificuldades resultantes de um ambiente cada vez mais heterogéneo nas escolas.

Existem duas modalidades principais para o trabalho em equipa entre os dois grupos: o “ensino cooperativo” ou “co-ensino” e a “consultoria colaborativa”.

Embora ambas sejam formas de colaboração, Gil (2009) salienta que existe uma diferença importante em termos do modo como ela é processada nos dois modelos.

O co- ensino significa uma parceria entre ambos os docentes, em sala de aula e com todos os alunos.

A consultoria colaborativa implica três partes envolvidas: Consultente (professor regular), consultor (docente de educação especial) e cliente (aluno com NEE na turma regular). Tal como afirma Correia (2003), as funções do docente de educação especial “são cada vez mais de consultoria, cooperação no ensino e menos de apoio direto” (p. 37). Ainda segundo o mesmo autor (2008, p.60), no seu desempenho profissional o docente de educação especial deve:

- colaborar com o professor de turma (ensino de cooperação);
- efetuar o trabalho de consultoria (a professores, pais e outros técnicos de educação)

2.3.1 - Ensino Cooperativo

O ensino cooperativo é uma estratégia educativa em que um professor de

ensino regular e um professor de educação especial dividem a responsabilidade de planejar, ensinar e avaliar um grupo heterogêneo de alunos. Desta forma, “*os docentes regulares e os de educação especial estão simultaneamente presentes na sala de aula regular, mantendo responsabilidades conjuntas para o ensino específico que deve ocorrer nesse cenário*” (Bauwens, 1989, cit. por Ripley, 1997).

O co-ensino surgiu como uma alternativa aos modelos integrados de sala de apoio, turmas especiais ou escolas especiais, para apoiar a escolarização dos alunos com NEE em turmas regulares. Passa a ser o professor especializado a ir até à sala de aula, colaborando com o docente de ensino regular.

A característica que distingue o ensino cooperativo das abordagens mais tradicionais é a colaboração direta entre os docentes regulares e de educação especial, que trabalham juntos na mesma sala de aula, como parceiros iguais numa equipa educativa eficiente. As áreas comuns deste trabalho incluem o planeamento conjunto das aulas, a gestão do currículo, o ensino e a avaliação.

“Ao desenvolver e implementar o ensino cooperativo, os profissionais da escola, experimentam grandes mudanças na maneira como encaram o trabalho diário. Para superar o inevitável e a tensão associados à mudança, os docentes envolvidos devem sentir que são eles os responsáveis pela mudança e que o sucesso ou fracasso da mesma depende diretamente deles” (Bauwens & Hourcade, cit. por Ripley, 1997).

Nesta modalidade de colaboração, os docentes trazem as suas capacidades, experiência e perspetiva pessoais para a sala de aula, combinando recursos e destrezas que vão torná-los mais eficazes no atendimento das necessidades dos alunos.

Há que ter em conta o fato de que este modelo de trabalho não envolve apenas os docentes, mas também os órgãos de gestão escolar e a restante comunidade escolar. A administração da escola / agrupamento desempenha um papel bastante importante, ao facilitar os esforços de colaboração pelo corpo docente, sendo a maior dificuldade verificada, o tempo para planeamento do trabalho, o que representa o passo inicial para o seu desenvolvimento efetivo.

Walther Thomas et al. (1996 cit. por Ripley, 1997) salientam cinco temas

centrais neste planejamento conjunto:

- confiança nas competências do parceiro;
- conceção de ambientes de aprendizagem que requerem a participação ativa (dos docentes e alunos);
- criação de ambientes de ensino e aprendizagem em que as contribuições de cada um são valorizadas;
- desenvolvimento de rotinas eficazes para facilitar o planeamento em profundidade;
- aumento da produtividade, criatividade e colaboração ao longo do tempo.

Através de um estudo de Walter-Thomas et al. (1996, cit. por Ripley, 1997), com a finalidade de avaliar a colaboração entre docentes numa perspectiva de inclusão, observaram-se melhorias que foram sobretudo atribuídas a uma maior disponibilidade do professor e mais oportunidades para apoio individual, com um menor número de alunos para cada docente.

Verificou-se que os alunos com NEE aumentaram a autoestima, ganharam mais motivação e obtiveram melhorias significativas na área académica e social, desenvolvendo relacionamentos positivos com os seus colegas. No grupo, todos os alunos atingiram uma maior compreensão sobre as diferenças e a aceitação relativamente aos outros. Além disso, desenvolveram uma forte consciência pessoal, com a apreciação das suas próprias capacidades e realizações e aprenderam a valorizar-se a si e aos outros como indivíduos únicos. Quanto aos docentes envolvidos neste estudo, estes relataram crescimento profissional, sentido de entreaajuda e um aumento de motivação para o trabalho. Também melhoraram as suas competências profissionais ao nível do planeamento, preparação e transmissão de conhecimentos no processo ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula.

2.3.2. Consultoria colaborativa

Este modelo de trabalho existe desde 1990, contendo seis características principais, referidas por Mendes (2012)

- 1) É uma ajuda ou processo de resolução de problemas;
- 2) Ocorre entre alguém que recebe auxílio e alguém que auxilia e que tem a responsabilidade pelo bem-estar de uma terceira pessoa;
- 3) É uma relação voluntária;
- 4) Tanto quem dá ajuda como quem a recebe, partilha a solução do problema;
- 5) A meta é ajudar a resolver um problema de trabalho atual de quem procura essa ajuda;
- 6) Quem ajuda beneficia da relação, de modo a que os problemas futuros poderão ser controlados com mais sensibilidade e habilidade.

Nas escolas, a consultoria colaborativa é realizada pelo docente de educação especial para o docente de grupo / turma e foca-se num problema de trabalho atual do professor. Neste processo, o docente de educação especial auxilia o professor de ensino regular de forma a maximizar o desenvolvimento educacional dos alunos.

A consultoria é diferente tanto ao nível da supervisão como do aconselhamento, porque a relação é colaborativa, havendo uma ênfase no papel igualitário do docente consultado. Este também contribui para a resolução do problema e está livre para aceitar ou rejeitar as soluções recomendadas durante a consultoria. (Mendes et al.,2011).

A consultoria colaborativa passa por várias fases:

- Identificação e descrição do problema;
- desenvolvimento das intervenções;
- implementação
- avaliação

Este tipo de colaboração é referido por Correia (2005), que salienta o papel do docente de educação especial na consultoria dos professores, quanto aos problemas de aprendizagem e socio emocionais que o aluno possa apresentar, identificando as suas capacidades, necessidades e interesses. Da mesma forma, a legislação que define o perfil de formação do docente de educação especial refere as suas competências de consultoria, no âmbito do apoio aos «professores na conceção de projetos educativos

e curriculares que propiciem uma gestão flexível dos currículos e a sua adequação às realidades locais, aos interesses e às capacidades dos alunos» (Despacho n.º 198/99).

A consultoria colaborativa pode ter efeitos importantes, principalmente em relação às mudanças nas práticas dos docentes que tenham alunos com NEE nas suas salas de aula, como referido por Mendes et al. (2011). Assim, se poderá concretizar cada vez mais o ideal igualitário de modo a tornar reais os princípios expressos na Declaração de Salamanca:

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

Os vários estudos efetuados sobre a inclusão escolar têm mostrado que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas sim em equipas direcionadas por uma filosofia e objetivos mútuos estabelecendo sistemas de mútua colaboração e criando ou fortalecendo uma rede de apoio, (Maddux, 1998, cit. por Mendes et al., 2011). Deste modo, a via da colaboração entre educação especial e regular é apontada como um caminho promissor para a construção de escolas mais inclusivas.

«Os professores podem e devem trabalhar conjuntamente para conhecerem melhor a população escolar, diagnosticarem pontos fortes, problemas e dificuldades, acordarem nas respostas mais apropriadas, experimentarem-nas e monitorizarem-nas, acompanharem os alunos, apoiando-os e apoiando-se entre si, partilharem novos conhecimentos e novas práticas, etc.» (Santos, 2007 p5)

O poder das equipas de trabalho colaborativo reside na entreajuda e na promoção de um sentimento positivo que estimula capacidades criativas para a resolução de problemas ou dificuldades, bem como na importância do apoio mútuo e

da responsabilidade partilhada.

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

De acordo com o que Booth & Ainscow (2002) referem, nas práticas inclusivas da sala de aula importa ter em atenção os seguintes fatores:

- planear o ensino atendendo à aprendizagem de todos os alunos;
- encorajar nas aulas a participação de todos os alunos;
- implicar ativamente os alunos na sua própria aprendizagem;
- utilizar as diferenças entre os alunos como recurso para o ensino-aprendizagem.

A coordenação do apoio aos alunos é uma prioridade na educação inclusiva. Os vários professores intervenientes deverão organizar um plano conjunto saber trabalhar em equipa, observando as práticas dos seus pares, reunindo frequentemente com a finalidade de debater os seus pontos de vista, partilhando as suas experiências e refletindo os respetivos estilos de ensino.

A cooperação entre os docentes facilita a tomada de decisões que satisfaçam as necessidades educativas dos alunos e tem vindo a ser reconhecida como fator crítico para o sucesso da inclusão. Por isso a formação dos docentes também deve prepará-los para um trabalho de equipa e multidisciplinar, sendo que todos eles irão trabalhar com alunos com ou sem NEE, além da diversidade étnica e cultural cada vez mais presentes nas escolas portuguesas.

Os estudos de Lieber et al. (2007) permitiu identificar os fatores que facilitam a colaboração eficaz em programas inclusivos, os quais incluem a participação conjunta no desenvolvimento do programa, a filosofia partilhada nas abordagens de ensino, a comunicação e o apoio da administração escolar. Estas mesmas pesquisas

também conduziram a uma abordagem em três etapas para a resolução de problemas que possam surgir no decurso da colaboração:

- 1ª Etapa – a equipa identifica os objetivos da inclusão
- 2ª Etapa – identificam-se os obstáculos que impedem os objetivos de serem alcançados
- 3ª Etapa – planeiam-se as formas de ultrapassar os obstáculos

A comunicação formal e informal promove relações profissionais bem-sucedidas e facilita o ambiente de trabalho dentro da equipa.

O apoio da administração é muito importante ao nível da distribuição de recursos, atribuição de tempos aos professores para a realização das planificações e estar atento e recetivo às preocupações dos docentes.

Conclui-se então que «a colaboração é a chave da eficácia dos programas inclusivos» (Odom & Schwartz, 2007, p.133). Estes autores afirmam que esta colaboração, envolvendo docentes e outros profissionais de educação, é um dos melhores desafios à implementação bem-sucedida dos programas inclusivos.

Na escola verdadeiramente inclusiva, todo o aluno é aceite e apoiado pelos seus colegas e professores, mas para que esse ideal se torne uma realidade e seja posto em prática *«é necessário que os implicados no processo (professores, pais, governantes, técnico e população) acreditem que a escola para todos é qualquer coisa por que vale a pena lutar»* Costa, (1999, p. 28)

2.4. Fatores que afetam o trabalho colaborativo entre docentes

Carvalho (2005) refere que o trabalho colaborativo apresenta contributos relevantes, na medida em que as interações sociais estabelecidas entre os pares facilitam a apropriação de conhecimentos, a mobilização/ desenvolvimento de competências como a argumentação.

Para Roldão (2007) a nível pedagógico, a valorização do trabalho colaborativo em geral, associa-se muitas vezes à sua valia relacional e ética, isto é, uma forma mais

solidária e menos competitiva de trabalhar, considerada positiva no plano do bom relacionamento e da disponibilidade para o outro, independentemente da sua real valia para a resposta à melhoria da prática docente, o que também não deve ser esquecido.

Existem várias teorias que consideram a prática colaborativa como uma mais valia em vários domínios e pelas mais diversas razões. O campo da Psicologia considera que, por um lado, o trabalho colaborativo tem condições para ser mais produtivo, uma vez que as interações sistemáticas e orientadas.

Também outros campos/ organizações além da Psicologia, defendem o trabalho colaborativo como mais-valia, analisando internamente qualquer organização, destaca-se a importância de fatores como a liderança e competência colaborativa dos membros, a sua habilidade e disposição para intervir em grupo e assumir diversos papéis.

O trabalho colaborativo é ainda relevante para outro campo teórico ligado ao estudo sociológico das profissões, associando-se o desempenho reconhecido como próprio do profissional à prática colaborativa sistemática, quer no plano da produção do conhecimento próprio da profissão, quer no plano da realização cooperada das tarefas profissionais.

O trabalho colaborativo abre espaço para um diálogo efetivo entre alunos e professores, promovendo a construção colaborativa ou co-construção de conhecimento na qual os significados são construídos conjuntamente a partir das experiências de todos, com base no diálogo, já que este é o princípio ativo da colaboração.

Embora este seja visto como “...o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem”, Lima (2002, p. 7), Boavida & Ponte (2002) enumeram quatro tipos de dificuldades potenciais que estão presentes no trabalho colaborativo docente:

- Imprevisibilidade – É um processo dinâmico e mutável, podendo ser necessário ajustar o rumo e modificar os papéis dos participantes;
- Gestão da Diferença – Não há apenas um objetivo comum, mas também objetivos pessoais e prioridades diferentes dos vários participantes;

- Custos e Benefícios – Importa ultrapassar diferenças de estatuto no grupo e fazer com que os benefícios guiem o processo de colaboração;
- Complacência e Conformismo – Há que evitar uma colaboração confortável e sem confronto de ideias, onde a unanimidade predomina.

No que diz respeito ao último ponto, Hargreaves (1998), também salienta o perigo do trabalho colaborativo se tornar confortável, complacente e conformista. Em França, um inquérito oficial revela que a maioria dos docentes encara o trabalho conjunto como uma permuta informal de opiniões acerca dos seus métodos pedagógicos e o aproveitamento escolar dos seus alunos.

Segundo Kherroubi (2007), “apenas um terço dos docentes produzia em comum, com alguma frequência, documentos e materiais de ensino” (p.36).

No mesmo sentido, Lima (2002), através de um estudo efetuado em duas escolas portuguesas revela que a colaboração entre docentes é ainda bastante incipiente. Por isso o autor lança a seguinte interrogação: “Porque razão os professores não colaboram mais entre si sobre assuntos profissionais, em atividades práticas conjuntas? Será porque não o desejam ou porque não o conseguem?” (p.180).

Sendo a colaboração uma prática voluntária e espontânea (Hargreaves, 1998), terá que existir um desejo pessoal por parte dos docentes para se envolverem na mesma, sentindo eles próprios essa necessidade. Simultaneamente, esta motivação encontra-se relacionada com a gestão das diferenças subjetivas que, fruto das identidades pessoais e profissionais construídas, coloca face a face a heterogeneidade docente (as diferentes conceções de ensino, de saber e de poder).

Estas tensões devem ser geridas e ultrapassadas, de forma a promover formas de sociabilidade assentes numa relação de convivência onde predomine, numa interação colegial entre pares, o diálogo e a confiança (Boavida & Ponte, 2002). Só a partir desta base é que será possível construir alicerces para uma identidade coletiva que se manifeste na vontade de trabalhar conjuntamente, partilhando vivências significativas e procurando ampliar o conhecimento. Porém, esta ausência de uma cultura colaborativa nas escolas não é da exclusiva responsabilidade dos professores.

Tal como Lima (2002) refere, as condições organizacionais (horários,

intensidade de trabalho, rigidez do currículo) e estruturais (arquitetura da escola, limitações dos espaços disponíveis, divisão departamental) que enquadram a profissão docente, também são fatores limitativos que não encorajam a disponibilidade para o encontro e a ação conjunta.

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

Desta forma, o desenvolvimento de uma cultura de colaboração necessita que as condições de trabalho dos professores sejam reestruturadas.

Benavente (1993), corrobora esta ideia referindo que as práticas são condicionadas e induzidas, entre outros fatores, pelas condições de trabalho.

Lima (2002) sugere que conceda mais tempo e espaço para que o trabalho de equipa se possa realizar, incluindo a contratação de pessoal docente para substituir os professores quando estes realizam o trabalho colaborativo com os seus pares. “*Em última instância, a questão central não é pois a de saber o que é que falta aos professores para que colaborem mais, mas sim o que pode ser feito para que eles o façam, quando o desejarem, de uma maneira que seja profissionalmente mais gratificante e positivamente mais consequente para os seus alunos.*” (p. 184).

Torna-se necessário pensar em soluções dinâmicas dentro das situações contextuais da realidade escolar em Portugal, ultrapassando a visão conformista e estática, criadora de obstáculos da reconfiguração identitária de que a falta de condições é um entrave à novidade e à mudança, pois o próprio “ *envolvimento em processos cooperativos, ao nível das escolas ou no contexto das associações de professores e educadores, permite a emergência de processos de trabalho, que podem tomar a forma de desafios dirigidos à mudança das práticas docentes.*” Valadão (2010, p.15).

O trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer

a sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso no processo pedagógico. No entanto, como referem Fullen & Hargreaves (2000) ao valorizar-se o trabalho colaborativo não se nega a importância da atividade individual na docência.

Os mesmos autores, defendem que a conciliação dos dois tipos de atividade, em grupo ou individual, entendendo que qualquer uma delas, sem a outra, limita o potencial dos professores.

Perez (1999) reforça a importância de o professor assumir o trabalho colaborativo como uma prática frequente no seu cotidiano, ao referir que não é suficiente que o professor participe apenas esporadicamente em grupos de reflexão sobre a prática, ou elaboração e participação em projetos em colaboração com outros professores, mas que interiorize o trabalho colaborativo como forma de atuar no cotidiano. (p. 275)

2.4.1. Pedagogia Diferenciada

Temos que ter em conta que as nossas escolas são frequentadas por muitos alunos com NEE, devemos procurar respostas eficazes para as necessidades educativas de uma comunidade escolar cada vez mais heterogénea e fomentar a aceitação da diferença. Defender a igualdade de oportunidades é uma prioridade para com estas crianças, pelo que para promover a inclusão, é indispensável que todos os profissionais consigam responder a todas as crianças diferentes. Assim, cabe ao professor ter uma intervenção especializada e direcionada às necessidades específicas de cada aluno, adequando o processo de ensino- aprendizagem às suas características, permitindo a sua participação efetiva na escola e um desenvolvimento pleno das suas potencialidades.

Num contexto educativo revelam-se diferenças individuais, como por exemplo, as cognitivas, linguísticas e socioculturais, as quais devem ser tidas em consideração para se pensar em adequar a pedagogia.

A educação inclusiva pressupõe escolas para Todos os alunos, onde Todos

aprendem juntos, pois o processo educativo centra-se em diferenciar os currículos, respondendo à diversidade, através de diferentes metodologias, tendo em atenção estilos/ritmos de aprendizagem dos alunos (Roldão, 2003).

Tomlinson & Allan (2002:14), numa abordagem relacionada aos aspetos educativos, definem diferenciação “como uma forma de resposta pró-activa do professor face às necessidades de cada aluno” e, na mesma linha, Sousa (2010:10) entende-a como sendo “a adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar.” Heacox (2006) refere que:

"O ensino diferenciado é uma forma de pensar acerca do ensino e da aprendizagem" e que "é também um conjunto de estratégias que ajuda a abordar e a gerir melhor a variedade de necessidades educacionais na sala de aula". Heacox (2006:6).

Quando os professores trabalham de acordo com as diferenças dos alunos, respeitando as suas capacidades e características, estes sentem-se bem e aprendem melhor e mais depressa. Para tal, há que variar as atividades a realizar na sala de aula.

A diferenciação advém da necessidade de adequar o ensino às características cognitivas do aluno (estilos de aprendizagem) e as suas necessidades específicas. Neste sentido, o professor pode propor diferentes atividades para diferentes alunos.

Pode afirmar-se que Pedagogia Diferenciada, de acordo com a literatura, significa multiplicar os percursos de aprendizagem em função das diferenças existentes nos alunos, tanto no plano dos seus conhecimentos anteriores; dos seus ritmos de aprendizagem, como das suas próprias culturas e dos seus centros de interesse, atingindo o sucesso educativo de cada um.

Para Tomlinson & Allan (2001) existem condições necessárias à diferenciação, para tal devem ser elaborados e organizados os seguintes materiais:

- Listagem de conteúdos programáticos;
- Plano Individual de Trabalho (PIT);
- Fichas de trabalho;

- Leituras complementares;
- Ficha de avaliação de trabalho autónomo.

Relativamente ao tempo de organização das atividades, é necessário ter em conta:

- Tempo de planificação do trabalho coletivo e individual;
- Tempo do professor: apresentação pelo professor de determinados conteúdos do programa;
- Tempo do aluno: execução individual, a pares ou em pequeno grupo; do trabalho de estudo, treino de pesquisa, previamente planificado;
- Tempo de avaliação e controlo do trabalho realizado e de regulação de conflitos.

Até aos dias de hoje, têm sido observadas mudanças relacionadas com a aprendizagem dos alunos. No entanto, apesar dos avanços nas ideias e na investigação sobre as diferenças na aprendizagem e na eficácia no ensino, estes conhecimentos têm tido pouco impacto nas formas, através das quais as escolas respondem à diversidade dos alunos.

Tendo em conta os princípios da inclusão, as escolas necessitam de implementar novos modelos pedagógicos de cooperação e de diferenciação. A escola em parceria com a comunidade e com os pais devem procurar resolver os problemas de modo que seja respeitada a integridade da escola, enquanto organização e que não coloque em risco a inclusão escolar.

Para que as escolas consigam "atender" às necessidades de todos os alunos é preciso que todos os intervenientes no processo educativo participem na tarefa de aprender, num ambiente de cooperação. Neste âmbito, as ações de formação devem ser organizadas de modo a envolver os professores de uma forma plena. Perante este cenário, a colaboração entre os intervenientes deve substituir a competição e o isolamento.

2.4.2. Estratégias de Diferenciação

Tomlinson & Allan (2001:14) para conhecerem a diferenciação pedagógica como processo, recorrem em primeiro lugar à resposta do professor, às necessidades dos alunos orientadas por princípios gerais de diferenciação do ensino. Depois, são os próprios princípios subjacentes à pedagogia diferenciada que orientam os professores na sua implementação/operacionalização. Para estes autores os princípios subjacentes à prática da pedagogia diferenciada são:

a) Uma sala de aula onde se diferenciam as situações de ensino e aprendizagem, caracteriza-se pela flexibilização do processo de intervenção pedagógica que aí ocorre (o tempo, materiais, metodologias de ensino, etc. podem ser usadas variadíssimas formas);

b) A diferenciação do processo de intervenção pedagógica decorre da avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos;

c) Uma organização flexível dos tipos de grupos de alunos necessários para realizar as suas atividades académicas permite que estes acedam a uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho;

d) Todos os alunos trabalham consistentemente com propostas de trabalho e atividades adequadas e desafiantes;

e) Os alunos e os professores são colaboradores no âmbito do processo de aprendizagem.

Segundo Heacox (2006:6), o apoio individualizado, pode ser:

- Apoio Preliminar (antes da aula): a alguns alunos podem ser dadas com antecedência instruções específicas, geralmente em apoio individual, para os preparar para as aulas do ensino regular;

- Apoio Concomitante (durante a aula): realiza-se na própria sala de aula, em grupo ou mediante a utilização de um segundo adulto (professor de apoio ou coadjuvante);

- Apoio Suplementar (após a aula): visa verificar o progresso educativo

dos alunos e combater algumas das dificuldades que surgiam na aprendizagem.

Cada turma/grupo é um universo próprio onde se desenvolvem dinâmicas e interações particulares. A presença dos alunos com NEE coloca evidentes desafios, pelo que é necessário analisar as implicações curriculares daí decorrentes, quer nos termos de organização social da turma, do espaço e em termos de organização do processo de ensino/aprendizagem. As estratégias de intervenção das adaptações curriculares devem ser traçadas olhando cada aluno individualmente, em termos de necessidades educativas. Considera-se ainda estratégias de intervenção, nomeadamente a organização e utilização dos diferentes meios de que as escolas dispõem para favorecer uma pedagogia diferenciada (barreiras arquitetónicas, professores de apoio, modelos organizativos de apoio, ciclo, sala de aula, agrupamentos, organização de professores, modelos de orientação, entre outros).

A escola é um lugar onde as práticas de aprendizagem são significativas, tendo em conta a cooperação e a diferenciação inclusiva. A diferenciação pedagógica inclusiva está associada a uma filosofia inclusiva a qual, segundo Correia (2003) recomenda ambientes de entreajuda e de colaboração entre docentes/pais/outros técnicos educativos, alunos/alunos e outros técnicos educativos/alunos/professores, respondendo sempre às necessidades dos alunos.

No que concerne às práticas, os professores ao fazerem a caracterização de cada aluno e da turma em geral, têm a perceção das várias competências e capacidades, das necessidades, dos interesses e das expectativas dos alunos com quem trabalham, de acordo com esses dados a planificação deverá ser feita em função da turma e não do indivíduo.

A pedagogia diferenciada é uma forma de responder à heterogeneidade do grupo/ano de escolaridade, reorganizando sempre que necessário a sua atuação.

Os alunos considerados com necessidades educativas especiais não precisam de um tipo de ensino diferente, mas alguns necessitam de mais tempo e de apoio especializado, enquanto outros precisam de menos tempo para conseguirem trabalhar o currículo. Neste sentido, o professor deve pensar quão importante é neste contexto, uma atenção especial às adequações curriculares, tendo em vista as necessárias

modificações de acordo com o currículo.

De acordo com Pancsofar & Petroff, (2016:1043-1053), a estratégia de ensino cooperativo, em que um dos docentes planifica e leciona a aula e outro presta apoio a alunos com NEE constitui uma prática generalizada, frequentemente utilizada, aliás, para promover contextos educativos inclusivos. No entanto, as estratégias cooperativas podem apresentar-se em modalidades distintas, que vão desde ter um dos docentes a assumir o papel principal na planificação e da leção da aula até aos casos em que há uma colaboração mais ativa de ambas as partes, com ambos a assumirem a responsabilidade partilhada na planificação e na leção.

Friend & Cook (2012) descrevem seis abordagens cooperativas, que representam a essência do que ocorre em classes de ensino partilhado, a saber:

- a) Docente que leciona / docente que apoia
- b) Docente que leciona / docente que observa
- c) Ensino faseado
- d) Ensino paralelo
- e) Ensino alternativo
- f) Ensino em equipa.

A classificação apresentada, ainda que bastante ampla e interessante, não tem sido alvo de muita investigação relativamente às razões que motivam a escolha de uma dada modalidade em detrimento da outra. Não obstante, deve-se realçar a necessidade de aprofundamento de estudos neste sentido a fim de compreender mais em detalhe como o ensino cooperativo é implementado na prática do professor e para destacar necessidades de melhoria na formação de professores e de apoio à prática cooperativa.

Algumas das práticas cooperativas adotadas parecem ser influenciadas por múltiplos fatores, tais como sejam como a própria instituição, a própria formação de docentes e também pela vertente cultural que está inerente a qualquer comunidade

escolar e educativa. Assim, importa considerar que as práticas cooperativas podem variar segundo diversos fatores estruturais, a saber, o número de parcerias de cooperação com as quais o professor trabalha diariamente, o tempo que lhes dedica e o tempo de que a equipa de cooperação dispõe para trabalhar em conjunto.

Por outro lado, a atitude dos docentes relativamente às práticas cooperativas pode também desempenhar um papel fundamental nas práticas estabelecidas, sendo que alguns estudos, nomeadamente, os realizados por Gurgur & Uzner (2010) revelam que os docentes que em algum momento experienciaram qualquer tipo de envolvimento e parceria em práticas colaborativas apresentam uma maior recetividade em relação a estas do que aqueles que nunca tenham tido estes tipos de práticas como experiência profissional.

Relativamente às questões que se prendem com o recurso às práticas colaborativas entre docentes enquanto instrumentos para uma educação inclusiva, um dos pontos assentes para diversos autores (veja-se, por exemplo, Fennick & Liddy 2001; Friend 2007; Kamens 2007; Scruggs, Mastropieri, McDuffie 2007; Villa, Thousand, & Nevin 2013, citados por Pancsofar & Petroff, (2016) é o de que para que as práticas cooperativas possam ser consistentes e funcionais é necessário apostar na formação docente de forma a consolidar competências já existentes e adquirir outras, adicionais, necessárias ao exercício da profissão e às necessidades dos públicos-alvo, nomeadamente, os alunos com NEE.

Constata-se igualmente que os docentes que experienciam maiores oportunidades de formação em metodologias de práticas cooperativas tornam-se mais confiantes na aplicação destas práticas e demonstram um maior interesse em aplicá-las, bem como se verifica um incremento da sua disponibilidade relativamente à cooperação com outros docentes; no entanto, pode também concluir-se que esta é uma lacuna de formação existente. É certo que os professores usam correntemente uma variedade de abordagens na sua prática e de que as responsabilidades de cada membro varia; ainda assim, é premente avaliar a frequência destas práticas de cooperação e como as mesmas são implementadas em sala de aula de forma a detetar necessidades de formação.

Um ponto a realçar, em relação aos modelos de cooperação, é o facto de a

frequência com que os docentes utilizam entre si, em contexto de sala de aula, as diversas práticas educativas, poder ser determinada pela formação inicial destes docentes, mas também, pelas próprias experiências e vivências em situações de trabalho cooperativo. Assim sendo, o uso que os professores fazem das práticas cooperativas pode ser um reflexo não só do quanto eles sabem sobre essas práticas através das oportunidades de desenvolvimento profissional que lhes permitem o seu desenvolvimento de competências enquanto docentes, mas também estar condicionado à vivência das próprias experiências de ensino.

3. Autoeficácia docente

Após estudarmos as necessidades educativas especiais e inclusão e, o trabalho colaborativo entre docentes, iremos terminar o marco teórico, abordando as questões da autoeficácia docente: conceptualização; fatores que afetam a autoeficácia docente; autoeficácia e as práticas inclusivas.

3.1. Autoeficácia docente: conceptualização

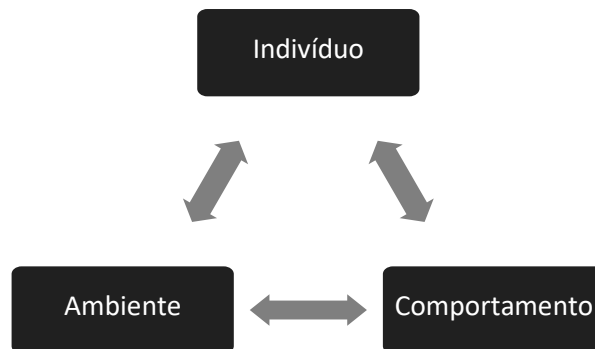
O construto da autoeficácia assume-se como uma das principais componentes da teoria social cognitiva de Bandura (1997), sendo primeiramente definido como uma crença que os indivíduos desenvolvem acerca das suas capacidades, que, por sua vez, exigem esforço face às dificuldades.

O estudo realizado por Bandura (1997) surge como uma crítica os pressupostos behavioristas, cuja linha de pensamento defende que o comportamento humano é modelado e controlado pelo meio circundante, considerando que o Homem não exerce influência sobre o ambiente em que está inserido. Ou seja, o indivíduo é visto como um ser passivo perante as mudanças (Bandura, 2018).

A teoria da autoeficácia faz parte dos fatores que constituem os mecanismos psicológicos que exercem influência no comportamento das pessoas perante uma tomada de decisão para a realização de uma ação.

Contrariando a pressuposição behaviorista, o mesmo autor afirma que as crenças e o comportamento humano dependem de fatores ambientais, bem como fatores pessoais, cognitivos, afetivos e biológicos. Defende também que o comportamento humano decorre da interação entre três componentes: ambientais, pessoais e comportamentais (Figura 1), sendo estes os pressupostos da Teoria da Aprendizagem Social.

Figura 1: Modelo de reciprocidade triádica de Bandura (adaptado de Bandura, 1997 in Gonçalves 2007, p.80)



A influência referente a cada componente do esquema anterior varia obviamente em diversos sujeitos e dependendo de diferentes circunstâncias. Em alguns momentos, as condições ambientais podem apresentar-se limitativas, em outros casos, o comportamento poderá ser o elemento principal e, existem ainda, outras situações nas quais os fatores pessoais se tornam os mais relevantes neste processo. Assim, Bandura refere que o indivíduo interfere na percepção do ambiente, criando estímulos e incentivos, exercendo também influências sobre o seu próprio comportamento.

Com base nesta tríade, o autor considera que cada pessoa possui um auto sistema que permite exercer um determinado controlo sobre o meio ambiente e as suas crenças, fatores que influenciam as condutas seguintes. O encontro de dificuldades no trajeto de busca de objetivos é uma vicissitude inerente a toda a atividade do ser humano e não apenas no que diz respeito ao ensino.

No contexto mais alargado de preocupações referentes ao desempenho humano, Bandura desenvolveu durante as últimas duas décadas a teoria de um mecanismo psicológico referenciado ao *Self* que se revelou de alto poder explanatório de sucessos e fracassos e, ao mesmo tempo, gerador de estudos de aplicação particularmente relevantes para o contexto escolar. Trata-se do conceito de autoeficácia, que se entende como uma crença, percepção ou expectativa das pessoas.

Mais tarde foi definida pelo mesmo autor, como “*um julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir um certo grau de performance*” (Bandura, 1986, p.391). Sendo, portanto, uma variável psicológica distinta e que vai além dos próprios conhecimentos específicos, das habilidades e das experiências. A teoria cognitiva social, desenvolvida por Bandura, através de um conjunto de investigações relatadas em vários artigos e livros, representa a última posição teórica deste autor. Em 1969 o mesmo, começou por defender teorias de modificação do comportamento muito próximas do comportamentalismo, adotando seguidamente uma teoria mais distanciada deste último e mais próxima das teorias cognitivas, que designa por Teoria de Aprendizagem Social (1977) e revelou ainda maior aceitação do paradigma cognitivo quando designou a sua teoria como Teoria Cognitiva Social (1986).

O estudo da autoeficácia foi inicialmente desenvolvido em ligação com a psicologia clínica (Bandura, 1978). A autoeficácia é definida pelo autor em 1982, como o juízo pessoal do nível de execução das atividades requeridas para lidar com determinada situação ou como uma percepção de competência bem determinada pela situação.

A teoria cognitiva social advoga que a autoeficácia ou competência percebida simultaneamente com o autocontrolo percebido têm um papel na motivação e desempenho (Bandura, 1986). O sentimento de autocontrolo influencia o desenvolvimento de competências, a percepção de autoeficácia e as capacidades de autorregulação que aumentam a autodirecionalidade. O exercício de autocontrolo exige instrumentos de agência pessoal e autossegurança no uso desses instrumentos.

As percepções de eficácia e autocontrolo influenciam-se mutuamente e são função das competências desenvolvidas e da autorregulação (McCombs, 1988).

Bandura (1997) refere que as pessoas são possuidoras de um sistema interno, nomeadamente crenças de autoeficácia, que lhes permitem exercer controlo sobre as suas próprias ações, condutas e pensamentos, sendo este sistema fundamental para que o indivíduo consiga atingir metas e execute com sucesso as tarefas a que se propõe. Se o indivíduo acreditar que não possui capacidade para produzir trabalho com sucesso, nem sequer tentam produzi-lo. Daí se conclui que se o indivíduo se julgar capaz e autoconfiante das suas capacidades, esta auto percepção contribuirá para o êxito do seu desempenho.

Os autores Ribeiro (1995) e Salanova, Grau & Martinez (2006), as expectativas de eficácia poderão, eventualmente, afetar a própria tentativa de enfrentar as situações e até a escolha dos locais de ação. Neste pressuposto, a percepção de autoeficácia pode ter efeitos diversificados no comportamento, nos padrões de pensamento e nos aspetos emocionais. Determina também, a quantidade de esforço que o indivíduo dispõe e a durabilidade de persistência relativamente aos desafios a ultrapassar (Ribeiro,1995).

Depois da Teoria Social Cognitiva de Bandura (1997), surgiram outros estudos que procuraram demonstrar que a autoeficácia exerce um papel moderador perante possíveis fontes de stress laboral. Grau, Salanova & Peiró (2001) defendem que a autoeficácia modera as relações entre as fontes de stress e as suas consequências, no sentido em que baixos níveis de autoeficácia estão associados a maiores níveis de stress vividos. Estes autores e Martinez (2006) salientam ainda que a níveis superiores de autoeficácia, se associam níveis baixos de mal estar psicológico. Assim sendo, o conceito de autoeficácia apresenta-se como um fator fundamental do comportamento humano, na medida em que se revela mais provável que o indivíduo realize aquilo em que acredita que é capaz de fazer do que aquilo em que se acha incapaz de realizar. Na realidade o ser humano tende a evitar a realização de tarefas em que se sente menos ou totalmente incompetente.

Bandura (1997) chama a atenção para a necessidade de considerar as crenças de autoeficácia sob uma perspectiva multidimensional, ou seja, constituída por diferentes dimensões, negando desta forma uma perspectiva generalista e descontextualizada do conceito.

Cada pessoa possui um sistema de crenças de eficácia, o qual é formado pela

percepção conjunta das suas competências nas áreas distintas de funcionamento. O autor acredita que o indivíduo tanto é capaz de influenciar como de ser influenciado pelo ambiente além de ter a capacidade de direcionar o seguimento da sua vida em contexto social. Neste ponto de vista, o pressuposto de autoeficácia parte do princípio da convicção de que o indivíduo possui esse mesmo elemento nas suas próprias capacidades.

Esta crença influencia a motivação pessoal na busca de um determinado desempenho, ou seja, se as pessoas não acreditarem que são capazes de obter os resultados que ambicionam, “*terão pouco incentivo para agir ou persistir perante as dificuldades*” (Bandura, 2008, p.101).

É ainda de salientar que um dos pensamentos que afetam o comportamento humano diz respeito às crenças de autoeficácia que, por sua vez, se apresentam como avaliações das suas próprias capacidades, no sentido de organizar e executar estratégias para abranger um determinado desempenho. (Pajares & Olaz, 2008, p. 101). Desta forma é possível concluir-se que pessoas talentosas, mas com baixa autoeficácia, apresentem resultados pouco satisfatórios enquanto que outras pessoas, detentoras de aptidões despreziosas, mas com alta autoeficácia, apresentem resultados bastante positivos.

Este pensamento reforça a ideia de que as “*crenças e realidade nunca se encaixam perfeitamente*”, pois as pessoas agem de acordo com aquilo em que acreditam, isto é, segundo as suas crenças (Pajares&Olaz,2008).

É fundamental considerar que as crenças na autoeficácia são cruciais na percepção de como as aptidões e os conhecimentos são adquiridos inicialmente, ajudando a determinar os resultados expectáveis.

Bandura defende que a percepção da autoeficácia influencia o modo como as pessoas sentem, pensam e se comportam, fazendo com que alcancem os seus fins e os concretizem com sucesso.

Para Azzi & Polydoro (2007), a construção da autoeficácia está relacionada

com a autorregulação, já que o indivíduo tem a capacidade de planejar e monitorar as suas ações, tendo por referência os objetivos pessoais de cada um. Trata-se de um mecanismo interno de controlo que regula o comportamento humano conforme as metas e padrões pessoais de conduta. Este conceito implica as percepções que as pessoas têm sobre as suas próprias capacidades para executar uma determinada tarefa, visando alcançar um determinado propósito.

As expectativas de autoeficácia poderão afetar a própria tentativa do indivíduo em enfrentar novas situações que se lhe apresentam, ou seja, podem ter diversos efeitos na forma como nos comportamos, nos nossos padrões de pensamento e no domínio emocional, podendo determinar a quantidade a quantidade de esforço que o indivíduo vai dispor (Ribeiro,1999)

No que diz respeito ao domínio comportamental, Schwarzer & Hallum (2008) referem que os indivíduos com elevada percepção de eficácia enfrentam tarefas mais difíceis como desafios a ser superados, investem mais e persistem com uma duração temporal maior na realização dessa tarefa. Nesta linha, a autoeficácia foca-se na avaliação daquilo que os sujeitos acreditam ser capazes de fazer com as capacidades e competências que lhes são características, pelo que este construto é um julgamento sobre a confiança nessas competências (eu posso...; eu consigo...).

Para os autores a autoeficácia distingue-se de outros construtos em três aspetos principais:

- 1 – Atribuição interna (eu sou a causa da ação);
- 2 – É prospectiva, referindo-se a condutas futuras;
- 3 – É operativa, porque prevê o comportamento atual.

Assim sendo, a autoeficácia contribui, decisivamente, quer para o desenvolvimento de capacidades já existentes no indivíduo, quer no surgimento de novas capacidades. Mesmo que uma pessoa tenha défice de determinadas capacidades, o esforço alimentado pela autoeficácia contribuirá gradualmente para o

desenvolvimento das mesmas, constituindo uma verdadeira criadora de novas potencialidades. Os indivíduos com elevados níveis de eficácia, que possuem confiança nas suas competências para dar resposta aos estímulos do meio, poderão exercer controlo sobre eles e tendem a usar estratégias muito mais eficazes em situações de sobrecarga laboral.

3.2. Fatores que afetam a autoeficácia docente

Exercer a profissão de professor implica fazer face a um infinito número de dificuldades, obstáculos, fracassos e frustrações. Alguns desses impedimentos à eficácia no ensino são os alunos que, quando desmotivados, com baixo rendimento escolar e inseridos em turmas com elevado número de elementos, bem como famílias não cooperantes e ausentes da vida escolar dos seus educandos. Também existe em muitos casos a falta de apoio entre docentes; a escola com os seus vícios estruturais e as falhas do sistema em que esta está inserida.

Mesmo sendo dotados de toda a exigência pedagógica exigida e dos conhecimentos pertinentes às suas matérias, os professores sofrem frequentes abalos na sua motivação para continuarem a envergar esforços em direção às metas educacionais que pretendem e devem atingir. Se é muitas vezes complexo trabalhar em condições adversas com crianças sem qualquer tipo de dificuldade, torna-se muito mais complicado o trabalho no âmbito de crianças com NEE.

É fundamental que o professor se sinta capaz de utilizar estratégias instrucionais adequadas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, por forma a também ter a perceção do seu sentido de eficácia, visando a sua implementação. Assim, o sentido de eficácia do professor diz respeito à dimensão em que acredita que tem capacidade para influenciar a realização dos seus alunos (Lopes,2005).

O sentido de eficácia dos docentes revela-se como um conceito psicológico baseado no quadro da Teoria Cognitiva Social de Bandura, cujos investigadores acreditam contribuir para a perceção que o docente possui acerca da sua prática

pedagógica e do sucesso dos seus alunos. Diversos estudos têm revelado que, sendo a docência uma atividade de contato permanente, o sentido de eficácia do professor torna-se uma dimensão fulcral para a percepção que este desenvolve da sua prática pedagógica, bem como na realização dos seus alunos.

Na perspectiva de Nogueira (2002), o interesse nesses estudos acontece na medida em que a autoeficácia desempenha um papel preditivo na eficiência.

Bandura & Pajares (1997) afirmam que as crenças da autoeficácia contribuem nas escolhas das metas e aspirações, nas expectativas de resultado, nas tendências afetivas e na percepção de impedimentos e oportunidades no meio social. A este respeito, Bandura (1993), considera que é crucial a crença que o professor apresenta perante a sua eficiência na docência, pois quanto maior for a crença que tem na capacidade em cumprir o seu papel, maior será a sua confiança, competência e compromisso para ensinar. Corroborando a mesma ideia, Karp (1991, citado por Jesus, 2005) refere que os professores com atitudes positivas recorrem a uma metodologia que favorece a autonomia e a independência dos seus alunos no que concerne a hábitos de estudo.

Uma outra pesquisa, realizada por (Tschannen-Moran, Hoy &Hoy,1998) assegura que os professores com elevado nível de crença e autoeficácia são mais complacentes perante os erros e dificuldades dos seus alunos. Desta forma, as crenças de autoeficácia têm repercussão no comportamento e motivação do professor no processo ensino-aprendizagem. Consequentemente as crenças tornam-se parte integrante dos conhecimentos deste grupo profissional, pelo que é, por meio delas, que percebem, processam e agem em contexto de sala de aula (Macedo,2009).

De acordo com Bandura, os conhecimentos científicos e o domínio da atividade pedagógica não são suficientes para conseguir um ensino eficaz. As ações eficazes dos professores requerem um julgamento pessoal sobre a sua própria capacidade para aplicar os conhecimentos e capacidades para ensinar. Neste sentido, pode afirmar-se que a autoeficácia é mediadora entre o conhecimento e a prática pedagógica.

Na realidade, os professores com elevados sentimentos de autoeficácia tendem

a evidenciar uma nova abertura a novas ideias e a novos métodos e também a planificar as suas aulas com maior organização, dedicando mais tempo e energia aos alunos, o que resulta num crescente entusiasmo pela docência. Por conseguinte, os indivíduos com maior perceção de autoeficácia mostram uma maior capacidade para controlar acontecimentos mais preocupantes, logo conferem uma determinação maior na sua resolução.

Woolfolk & Hoy (1990), durante a década de 90, fizeram notar que tem sido encontrada pouca consistência na associação entre as características pessoais dos professores e o comportamento ou nível de aprendizagem dos alunos, aparecendo neste campo, o sentido de autoeficácia docente como exceção a essa regra. De acordo com este quadro, as crenças de autoeficácia são convicções pessoais do próprio, tendo em consideração a sua tarefa e grau de qualidade, desempenho por si definido, ou seja, trata-se de uma autoavaliação respeitante à própria competência como docente, inteligência, habilidades, conhecimento, etc.

Em Portugal existem alguns estudos que se debruçam sobre a questão da autoeficácia de docentes que se prendem com a sua satisfação profissional, qualidade de ensino destes profissionais, que visam analisar a necessidade de investigar as crenças de autoeficácia docente. Porém, não existe qualquer estudo com professores do ensino particular ou público que permita uma análise mais ampla acerca desses tipos de ensino.

No panorama da educação inclusiva, e considerando os seus princípios inclusivos, os professores emergem como figura essencial de conduta face à inclusão integral dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular (Ferreira,2008).

As atitudes dos professores afiançam uma função cardeal no processo inclusivo e no seu sucesso, assim como no processo ensino-aprendizagem (Nunes,2007).

Com o intuito de analisar os fatores que influenciam a autoeficácia dos docentes, têm sido realizados alguns estudos impulsionados pela crença de que a atitude do professor pode exercer uma influência direta sobre o sucesso na inclusão

de crianças com NEE (Rizzo&Vispoel,1992).

Naturalmente, a expectativa de eficácia do professor identifica a sua convicção sem ser capaz de orientar as ações necessárias visando a execução de uma determinada tarefa com êxito. Este propósito é justamente partilhado por Avramidis & Norwich (2002) que salientam que as atitudes se tornam um fator determinante na implementação de práticas inclusivas. Face a esta realidade, existe um crescente leque de práticas inclusivas que podem e devem ser aplicadas, porém, nem sempre se verifica que as práticas pedagógicas desenvolvidas proporcionem um ensino inclusivo.

Muitos estudos têm mencionado a influência de certos parâmetros de índole particular que, por seu turno, podem estar relacionados com as atitudes menos positivas da classe docente respeitante à inclusão (Elliot,2008). Um destes fatores está relacionado com a autoeficácia, que tem sido alvo de múltiplas pesquisas acerca da sua relevância no quadro escolar, pois, tal como refere Elliot, está intimamente ligado ao sucesso e à qualidade da própria inclusão.

O mesmo autor demonstra a relação entre a atitude do professor face à inclusão e a sua eficácia enquanto profissional, concluindo desta forma, que os professores com uma atitude mais favorável proporcionam mais oportunidades de participação e são mais atenciosos, sendo as suas expectativas mais altas perante o desenvolvimento dos alunos.

O construto de autoeficácia do docente apresenta-se como um leque de crenças e expectativas que estes constroem acerca das suas capacidades para a realização de tarefas, concretização de objetivos com a finalidade de obter frutos nas múltiplas situações da prática docente (Mota,2010). A autora refere justamente que os fatores que exercem influência nos professores abarcam as habilidades, capacidades de adaptação das turmas, dos conteúdos à realidade que ensina, disciplina que leciona, características da turma/s e comportamento.

Todos os fatores demonstram que os níveis de eficácia dos professores parecem ser influenciados pelo domínio da realização, o que significa que as

características pessoais podem interferir no seu desempenho. Mota salienta ainda que as crenças de eficácia advêm da relação que o professor cria com o seu grupo, na forma como estrutura e organiza as suas aulas e no grau de dificuldades que aplica na avaliação dos mesmos. Logo, o auto ajuizamento do professor acerca das suas habilidades é indicado como autoeficácia pessoal para ensinar ou influenciar a aprendizagem dos seus alunos e abrange muitas vezes a apreciação que o próprio professor faz acerca da organização das atividades de aprendizagem do seu grupo.

A investigação, por seu turno, tem provado que as crenças de autoeficácia dos professores afetam os objetivos e aspirações profissionais, a dedicação ao planeamento e organização das atividades, o entusiasmo em sala de aula (Schwazer & Schwitz, 2004; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2002), o seu nível de investimento e envolvimento profissional (Dzubay, 2001), bem como as suas atitudes perante para com a inovação e mudança.

O exercício da profissão docente, tal como noutras profissões de serviço social, em que o contato com as pessoas é permanente, pode apresentar-se repleto de desafios, mas também se pode revelar como um aglomerar de medos e ameaças quer a nível profissional, quer a nível pessoal. Isso acontece porque, em conformidade com Garcia-Renedo et al (2004), o professor é o próprio instrumento de trabalho, mediador em interações de ensino-aprendizagem dentro de um contexto que, atualmente, apresenta maiores exigências. Pelas razões expostas, considera-se que o sentido da autoeficácia do professor exerce influência sobre o seu desempenho. Na mesma linha de pensamento, existem outras investigações que apresentam outras perspetivas no que respeita ao construto da autoeficácia do professor.

Como exemplo, podemos focar-nos na revisão da literatura concernente a este domínio, efetuada por Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy (1998). Denote-se que a investigação, no contexto da eficácia do professor, tem as suas fundações conceptuais e metodológicas na psicologia (Tschannen-Moran et al., 1998). Segundo os autores a autoeficácia do professor não se relaciona apenas com os resultados dos seus alunos, rendimento e motivação, mas também está vinculado às condutas que os discentes apresentam em sala de aula.

Os mesmos autores revelam que os professores com elevado grau de

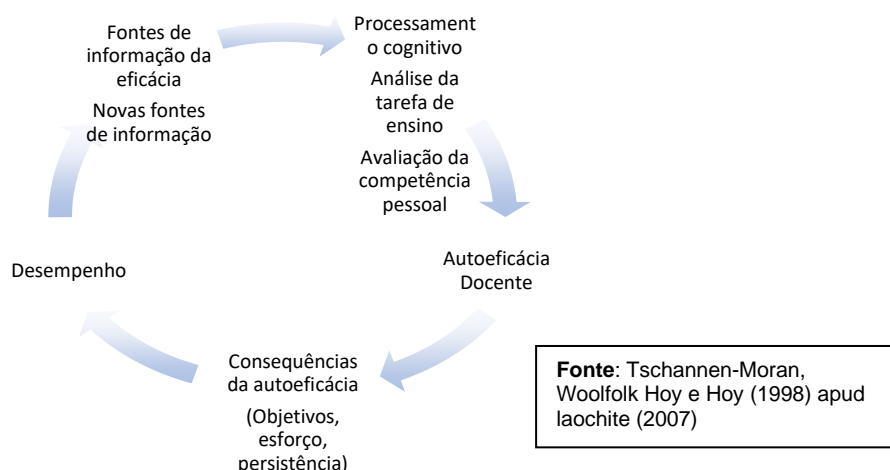
autoeficácia apresentam maior abertura a novas ideias, predisposição à experimentação de novas metodologias, assim como planificam e organizam melhor as suas aulas, dedicando mais esforço e energia aos alunos.

Repare-se que as crenças de autoeficácia assumem afetar a prática docente e a atitude global face ao processo educativo. Porém, a autoeficácia do professor pode estar dependente de diversas variáveis: pessoas diferentes com capacidades similares ou a mesma pessoa em situações distintas.

De fato, o conceito de autoeficácia varia conforme as tarefas de exigência e as circunstâncias em que ocorrem. Para completar esta ideia, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy (1998) afirmam que a teoria proposta por Bandura apresenta um funcionamento cíclico da autoeficácia docente que consiste na relação entre a ação do professor e as consequências desse comportamento que afetarão as fontes de informação que constituem a eficácia docente, sendo parcialmente determinada, tanto pela avaliação (processamento cognitivo) da análise da tarefa de ensino, como pela avaliação da competência pessoal, ou ainda, pela percepção da capacidade do professor numa determinada situação de contexto educativo.

A autoeficácia docente afeta conseqüentemente o estabelecimento de objetivos, o nível de esforço e a persistência do docente frente às ações pedagógicas que desempenha. Estas servem, portanto, como novas fontes de avaliação que retroalimentam o processo, conforme se mostra na figura B: modelo que retrata a natureza cíclica da autoeficácia docente.

Figura 2: Modelo que retrata a natureza cíclica da autoeficácia docente.



No estudo do conceito da crença de autoeficácia, Schwarzer & Scholz (2000) descrevem que a função desta é promover no sujeito a capacidade de pontuar os objetivos e estabelecer a dedicação e entusiasmos face às adversidades circunstanciais. Para estes autores, a confiança que o indivíduo tem em si favorece na sua performance tornando-o mais ativo e autodeterminado.

A linha de pesquisa anterior manteve o seu desenvolvimento, enquanto surgiu uma outra vertente de análise da eficácia do professor cujas fundações se reportavam à Teoria Cognitiva Social de Bandura (1986). O autor definiu autoeficácia (Self-efficacy) como: “*beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments*” (Bandura, 1977).

No caso particular da autoeficácia dos professores, o autor evidencia que “*the task of creating learning environments conducive to development of cognitive competencies rests heavily on the talents and self efficacy of teachers*” (Ibedem).

O autor ao referir-se ao conceito de autoeficácia docente, menciona que esta inclui a autoeficácia e as expectativas de resultado. Por seu turno, Guskey & Passaro (1994) destacaram que Denham & Michael (1981) e Ashton & Webb (1986) se constituíram como os primeiros autores a conceptualizar a multidimensionalidade do construto da eficácia do professor, suportando-se na teoria da autoeficácia de Bandura (1977). Assim, os autores referidos associaram as expectativas de resultados à percepção de eficácia geral e a autoeficácia à percepção de eficácia pessoal.

Apesar das flutuações terminológicas, em contexto escolar, as crenças de

autoeficácia situam-se entre as mais estudadas e fazem parte de um conjunto cuja influência se situa no que o indivíduo entende, percebe, compreende, aprende e realiza (Kagan, 1992; Pajares, 1996).

Especificamente, a autoeficácia docente esclarece a forma como o construto condiciona e influencia este grupo profissional a dois níveis (Anderson & Loewen, 1998):

- Autoeficácia pessoal – crença de se poder efetuar com sucesso uma ação particular. Trata-se de um julgamento da pessoa acerca da sua autoeficácia pessoal, envolvendo expectativas pessoais de ser capaz de desenvolver ações que conduzem o aluno à aprendizagem.
- Eficácia de ensino – Consiste na avaliação de uma determinada ação conduzir a um resultado, estando limitada por fatores além do controlo da escola.

Como se pode verificar, a prática docente eficaz também requer um juízo pessoal sobre a sua própria capacidade de empregar os conhecimentos e destrezas de ensino, sob circunstâncias imprevisíveis e muito variáveis. Como tal, o sentido de eficácia é essencial nas crenças educacionais dos docentes (Pajares, 1992), concebida, em última instância, como cognição mediadora entre o conhecimento e a conduta docente. Assim, pode concluir-se que os estudos de Bandura (1977, 1982), Pajares (2003) e Usher & Pajares (2008), apontam para a existência de relação entre um nível de autoeficácia elevado e uma maior probabilidade de manifestação de um comportamento.

No que diz respeito à autoeficácia dos professores e no ensino de alunos com NEE existem estudos nos quais os docentes que evidenciavam uma autoeficácia mais elevada consideravam que um menor número de alunos apresentava problemas comprometedores da sua aprendizagem em contexto de ensino regular. Por outro lado, estes professores referenciavam menos alunos para serem apoiados no ensino especial.

Também Soodak & Podell (1993), num estudo quantitativo que envolveu 192 docentes do ensino regular e especial, verificaram que aqueles que detinham uma

perceção de eficácia pessoal mais elevada, apresentavam maior tendência para concordar com a integração dos alunos com necessidades especiais em turmas de ensino regular.

Num estudo de cariz quantitativo, desenvolvido no mesmo ano e que teve como amostra 240 docentes do ensino regular, Podell & Soodak (1993) constataram que os docentes que se percecionavam como menos eficazes, consideravam que a educação regular era inapropriada para os alunos que tinham insucesso e que pertenciam a famílias com estatuto socioeconómico mais baixo. Contrapondo este ponto, os docentes com perceção de eficácia pessoal superior não diferenciaram os alunos de acordo com o seu nível socioeconómico.

Soodak & Podell (1994), numa perspetiva multimetodológica que contou com a participação de 110 docentes, analisaram o pensamento dos docentes relativamente a alunos com necessidades educativas especiais e verificaram que os docentes com maiores níveis de eficácia pessoal apresentaram sugestões focadas na intervenção do professor para solucionar os problemas dos alunos. De modo inverso, os docentes com menores níveis de eficácia pessoal apresentaram sugestões que não implicavam a intervenção do professor.

De acordo com os autores, estes resultados parecem evidenciar que a autoeficácia desempenha um papel fundamental na tendência do docente para assumir a responsabilidade na procura de soluções para as problemáticas dos alunos com necessidades educativas especiais.

3.3. Autoeficácia e as práticas inclusivas

De forma a desenvolver a promoção da autoeficácia, Rodrigues (2007) sublinha que é

“...fundamental que os professores do ensino regular e de educação especial conheçam, em diferido e também por experiência própria, situações em que uma adequada modificação do currículo e das condições de aprendizagem conseguiram eliminar barreiras à aprendizagem e promover a aquisição, pelos alunos, de novos saberes e competências” (p.19).

No que diz respeito à associação da autoeficácia com o desenvolvimento de práticas inclusivas, um estudo com alunos universitários e professores de Educação Pré-escolar revelou que maiores percepções de autoeficácia pessoal para a docência estavam associadas a atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com incapacidades (Sari, Çeliöz & Seçer, 2009).

Resultados semelhantes foram observados num estudo sobre as atitudes dos professores sobre a inclusão dos alunos com NEE em turmas regulares e respetiva aceitação. Verificou-se que elevadas percepções de autoeficácia para a docência geral, assim como um maior número de anos de experiência profissional estão associados a atitudes mais positivas perante a inclusão. (Urton, Wilbert & Hennemann, 2014). Desta forma, os professores que demonstram mais confiança nas suas competências profissionais são também os mais recetivos à inclusão de alunos com necessidades mais desafiadoras.

Sharma et al. (2011), citando Bandura (1997), referem que as influências de eficácia percebidas pelos docentes dependem, tanto do tipo de ambiente que estes criam para os seus alunos, como dos seus julgamentos sobre as diferentes tarefas de ensino que irão realizar para melhorar a aprendizagem desses alunos.

Pondo em prática de forma mais concreta esta teoria, num cenário de educação inclusiva, um professor com elevada eficácia na implementação de práticas inclusivas acredita que um aluno com NEE pode ser efetivamente ensinado numa sala de ensino regular. Pelo contrário, professores com baixo nível de eficácia para a implementação de práticas inclusivas consideram que há muito pouco a fazer para incluir alunos com NEE na sala de aula regular.

Depende, no entanto, da percepção de competência do professor, uma atitude mais positiva ou mais negativa relativamente à inclusão. Pode afirmar-se que as percepções de autoeficácia também estão relacionadas com a qualidade do apoio institucional percebido (Lee, Patterson & Veja, 2011; Guo, Dynia, Pelatti & Justice, 2014).

Sharma & Chow (2008), desenvolveram um estudo com diversos diretores de escolas, verificando que uma boa implementação de práticas inclusivas permitirá o

sucesso da educação inclusiva.

Os professores manifestam várias preocupações relativamente aos seus alunos com NEE. Primeiramente sentem-se mais apreensivos quanto aos recursos disponíveis, seguindo-se as preocupações com a aceitação dos alunos, excesso de trabalho e preocupações com os padrões académicos (Woodcock, Hemmings & Key, 2012).

São conhecidos estudos (Center & Ward, 1987; Clough & Lindsay, 1991 citados por Lopes, 2014) que reforçam a ideia de que as qualificações de Educação Especial (adquiridas, quer na formação inicial, quer na formação contínua) contribuem para a diminuição da resistência à prática inclusiva. No que respeita à formação de docentes, constatou-se num estudo realizado com estudantes universitários em áreas vocacionadas para a posterior docência, que aqueles que frequentaram formação especial manifestavam maiores níveis de autoeficácia para a docência geral bem como para o ensino de alunos com baixos desempenhos académicos (Leyser, Zeiger & Romi, 2011).

Leyser et al. (2011) verificaram ainda que o real contato com alunos com NEE parece contribuir, não apenas para uma maior autoeficácia para o ensino inclusivo, mas também para uma maior perceção de competência no ensino em geral. Concluiu-se então que, os professores que possuem maiores níveis de formação em educação especial, apresentam maior perceção de autoeficácia. Contudo, existem estudos em que foi observado que frequentar uma formação intensiva sobre educação inclusiva não afetou de forma significativa as perceções de autoeficácia, nem as preocupações dos docentes quanto à inclusão (Woodcock et al., 2012).

Segundo Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen (2012), embora existam diferenças nas políticas nacionais em relação à educação inclusiva, o debate internacional não tem considerado o impacto total dessas medidas em países diferentes, por exemplo, ao nível da formação de professores. Este estudo comparou as atitudes dos docentes em serviço e a autoeficácia na implementação das práticas inclusivas na África do Sul e Finlândia e as respetivas implicações na formação de professores nestes países. Professores de ensino primário e secundário, de ambos os países, responderam a um questionário com escala de avaliação de sentimentos,

atitudes e preocupações na educação inclusiva, bem como, a uma escala de autoeficácia docente na implementação de práticas inclusivas. Observou-se que os sentimentos gerais em relação à deficiência foram positivos em ambos os países.

Com efeito, os professores manifestaram muitas preocupações sobre as consequências da inclusão de crianças com deficiência nas suas salas de aula. Enquanto o aspeto mais positivo da autoeficácia para os professores sul-africanos foi a sua perceção de autoeficácia na gestão de comportamentos, os professores Finlandeses viram esse aspeto como sendo o seu ponto mais fraco. A autoeficácia, particularmente eficácia na colaboração, esteve claramente relacionada com as atitudes gerais em relação à inclusão.

4. Fatores pessoais na perceção de autoeficácia docente perante a inclusão

4.1. Género

No que se refere à perceção de autoeficácia dos professores e das professoras, no estudo realizado por Evans & Tribble (1986), as mulheres dos cursos de docentes ao nível básico/elementar apresentavam uma maior perceção de autoeficácia e maior envolvimento face ao ensino do que os seus colegas do sexo masculino. Num estudo realizado por Neto Baviros & Barros (1989) foram encontradas diferenças na autoeficácia do professor em função à variável género, sendo estas favoráveis para as professoras. Será então de esperar, que manifestem maior autoeficácia na implementação de práticas inclusivas.

Ainda no âmbito da autoeficácia geral dos docentes, existem, no entanto, estudos onde não se verificam diferenças na perceção de autoeficácia em função do género (Lee, Patterson & Veja 2011).

Relativamente à autoeficácia do professor e às suas atitudes quanto à inclusão,

Avramidis & Norwisch (2002) constataram a existência de alguma inconsistência nas variações dos resultados em função do género. Os mesmos autores evidenciaram a inexistência de possíveis associações entre ambas as variáveis (Avramidis et al.,2000; Van Reussen et al.,2001; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006) e, quando estas aconteciam, as atitudes mais positivas estavam direcionadas para as professoras ou futuras professoras.

Num estudo recente acerca da existência de diferenças entre professores na expressão de sentimentos, atitudes, preocupações e nas crenças de autoeficácia, relativamente à inclusão, Lopes (2014) observou que os homens são menos positivos relativamente aos sentimentos, bem como no que diz respeito à perceção de autoeficácia nas estratégias e na colaboração, revelando-se pelo contrário, mais positivos no que concerne às preocupações e à eficácia na gestão de comportamentos perturbadores. Os professores do sexo masculino manifestam-se menos preocupados e consideram-se mais eficazes, enquanto que as professoras se mostram mais *positivas* relativamente a sentimentos e atitudes, embora mais preocupadas com as suas competências para ensinar alunos com NEE (Avramidis et al., 2000; Klassen&Chiu, 2010).

Considerando os estudos mencionados anteriormente, constata-se que não há um efeito significativo do género nas perceções de autoeficácia docente. Não obstante, de forma mais frequente, os indivíduos do sexo feminino demonstram níveis mais elevados de autoeficácia docente, comparativamente aos seus pares do sexo masculino.

4.2. Idade

De forma generalizada os dados relativos à influência da idade nas perceções de autoeficácia revelaram que os professores mais velhos apresentam níveis de autoeficácia mais elevados do que os docentes mais novos. Exemplo disso é o estudo de Bzunek (1996).

Também outros autores verificaram que, quanto mais jovens são os docentes mais recetivos são à inclusão, manifestando atitudes muito mais favoráveis.

Ainda em relação à idade, diversos estudos confirmam uma associação significativa nas atitudes face à educação inclusiva e a idade, observando-se que os professores mais jovens expressaram atitudes mais positivas (Coutsocostas & Alborz, 2010), enquanto que noutros estudos tal não sucedeu (Avramidis et al., 2000; Gilmore et al., 2003). Face a esta contradição, Lopes (2014) utilizou duas escalas:

- A SACIE (Sentimentos, Atitudes e Concerns about Inclusive Education), desenvolvida por Lereman et al. (2007), projetada para medir três construtos fundamentais: sentimentos, atitudes e preocupações

- TEIP (*Teacher Efficacy for Inclusive Practices*), que de acordo com Sharma et al. (2011) é um instrumento concebido para medir a eficácia percebida pelos professores que trabalham em salas de aulas inclusivas. Esta escala visa avaliar a eficácia do professor no ensino, usando estratégias inclusivas, a eficácia do professor na colaboração e a eficácia do professor em lidar com comportamentos perturbadores.

Através de uma análise de tendência central, observaram-se diferenças de posição relativamente aos fatores de ambas as escalas. Ou seja, docentes mais jovens expressam atitudes e sentimentos menos positivos em relação à inclusão, comparativamente com os seus congéneres mais velhos. Adicionalmente é necessário relacionar a idade do docente com a sua experiência profissional.

Chester & Beaudin (1995, citados por Marques, 2006), por exemplo, procuram avaliar de forma independente o efeito destas dimensões. Ou seja, tendo em consideração a possibilidade de docentes integrarem a profissão em idade mais avançada.

Os autores observaram, então, que professores que haviam exercido outra atividade profissional antes da docência demonstraram maior sentido de compromisso, interesse pelo seu trabalho e elevadas crenças de autoeficácia docente, quando comparados com professores jovens nas mesmas condições (Cheser & Beaudin, 1995, citados por Marques, 2006).

Pelo exposto, é visível a necessidade de incluir a variável “experiência profissional” quando se estuda a associação entre idade e autoeficácia docente. O mesmo se pode aplicar noutras áreas, sendo possível que, no tema em discussão, a

experiência profissional tenha facilitado o desenvolvimento de uma maior percepção de autoeficácia profissional.

5 - Fatores profissionais na percepção da autoeficácia docente para a inclusão

5.1 Habilitações profissionais

No que respeita às habilitações (Coutsocostas&Alboraz,2010), quando os níveis de formação são altos, os docentes tendem a manifestar atitudes mais positivas. No caso do estudo referido, os professores detentores de grau de Mestrado estavam mais recetivos à inclusão de alunos com NEE. No já anteriormente citado estudo de Lopes (2014), no qual o autor pretendia avaliar se existiam diferenças entre expressão de sentimentos, atitudes, preocupações e as crenças de autoeficácia relativamente à inclusão consoante as habilitações profissionais, constatou-se a ausência de associações entre estas dimensões. Os resultados mostraram não existir diferenças significativas entre professores com diferentes graus académicos. Porém, este resultado é interpretado pelo autor como consequência da pouca variabilidade na formação académica. Uma vez que uma elevada percentagem dos docentes possuía apenas licenciatura. Por outro lado, as frequências relativas do Mestrado e Doutoramento eram tão reduzidas que não seria pertinente explorar esta questão.

5.2 Nível de ensino

Verifica-se que o nível de ensino pode influenciar positiva ou negativamente as atitudes dos docentes face à inclusão.

No estudo de Lopes (2014), por exemplo, foi apurado que professores do ensino pré-escolar apresentavam atitudes mais positivas relativamente ao processo inclusivo, verificando-se uma diminuição à medida que iam subindo os níveis de ensino. Este resultado é idêntico ao estudo de Gilmore et al. (2003), no qual se concluiu que a seguir aos docentes do pré-escolar, foram os professores do primeiro ciclo do ensino básico, os que apresentaram melhor aceitação do modelo inclusivo e, em último lugar, os docentes do ensino médio, que em Portugal corresponde ao último ciclo do ensino básico.

Na investigação realizada por Avramidis & Norwich (2002) se observou que os professores de alunos mais novos manifestam atitudes mais positivas face à inclusão, sendo que a maior diferença tende a acontecer entre os professores de ensino básico e os do ensino secundário. Este estudo foi corroborado num estudo realizado com professores portugueses de diferentes níveis de ensino de escolas da zona do Norte. Todavia, os professores dos segundos e terceiro ciclos expressaram atitudes mais negativas, quando comparados com os do primeiro ciclo (Lopes et al.,2004).

Os resultados apresentados podem explicados quer pela novidade, na medida em que os professores do primeiro ciclo lidam há mais tempo com as suas turmas e com alunos com NEE, quer pela preparação académica que inclui disciplinas na área de educação especial (Lopes et al.,2004).

No caso dos professores do ensino secundário, a formação académica é mais especializada e focada em matérias de diferentes disciplinas, sendo menos compatível com a inclusão. (Avradimis et al.,2002)

Em Portugal, num estudo de Pinto (2012), não se constataram diferenças nas atitudes dos professores face à inclusão em diferentes níveis de ensino.

No estudo feito por Neto, Barros & Barros (1989) foi possível observar que os professores do primeiro ciclo do ensino básico se manifestavam mais eficazes do que os colegas do ensino secundário. Outros estudos (Klassen&Chiu,2010) sugerem que professores que trabalham com alunos mais novos, como o pré-escolar ou o primeiro

ciclo, revelam maiores níveis de autoeficácia no que na gestão do ambiente da sala de aula e motivação dos alunos para as aprendizagens.

No que concerne a comportamentos que favorecem a inclusão, diversos estudos evidenciam uma maior probabilidade de os professores do ensino básico implementarem ações de forma mais eficaz, quando comparados com professores do ensino secundário (Luseno,2001).

5.3 Modalidade de ensino (Ensino Regular e Educação Especial)

Tal como o que aconteceu no processo de pesquisa respeitante às habilitações literárias, também se revelaram poucos os estudos que se debruçam sobre as diferenças entre os professores de Ensino regular e professores de Educação Especial, no que às suas perceções de autoeficácia diz respeito.

Em Portugal, num estudo recente sobre as diferenças na expressão de sentimentos, atitudes, preocupações e nas crenças de autoeficácia relativamente à inclusão, constatou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os professores de ensino regular e educação especial. Neste estudo, são os docentes de educação especial que apresentam níveis mais elevados (Lopes,2014). Porém estas diferenças não se repetem em todos os estudos realizados.

No estudo de Minhoto (2011), no qual foi utilizada a escala “Teacher Interpersonal Self-efficacy Scale”, com a qual se avaliam três dimensões:

- a) perceções da autoeficácia na gestão da turma (14 itens)
- b) perceção de autoeficácia em obter apoio por parte dos colegas (5 itens)
- c) perceção da autoeficácia em obter apoio por parte dos superiores

O autor não encontrou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de professores relativamente à perceção de autoeficácia, exceto na subescala (a).

Este resultado sugere que os dois grupos de docentes diferem apenas quanto à perceção que possuem na gestão comportamental da turma. Dados os valores médios,

constatou-se que são os professores do ensino regular que apresentam percepções mais elevadas nesta subescala. Isto significa que estes docentes se percebem com mais capacidade de gerir a turma.

Quando nos limitamos às percepções de autoeficácia dos professores do ensino regular face à inclusão, verificamos que existem diferentes perspetivas relativamente a este construto. Em algumas pesquisas, por exemplo (Minke et al.,1996&Camisão, 2004), foi possível observar que os professores do ensino regular se percebem como não estando preparados para ensinar alunos com NEE, apresentando baixa percepção de autoeficácia pessoal e de ensino e consideram ineficazes as adaptações curriculares na sala de aula, ao invés dos professores de educação especial que têm uma visão mais positiva acerca da inclusão.

Também Praça (2004) verifica que os professores de ensino regular são pouco recetivos aos programas inclusivos, quando têm de trabalhar com alunos com NEE, ficando apreensivos quanto à sua preparação.

Num estudo australiano desenvolvido por Center & Ward (1987) realizado com professores do ensino regular, constatou-se que as crenças de autoeficácia e atitudes destes docentes face à integração, refletiam falta de confiança, tanto nas suas capacidades de ensino, como também na falta de qualidade de apoio. Esta falta de confiança e preparação por parte dos professores do ensino regular deve-se ao fato de se sentirem insatisfeitos. Tal sucede por considerarem que os seus colegas de educação especial possuem uma melhor preparação, sabendo usar métodos mais eficazes. A sua preocupação prende-se com a inexistência de condições necessárias para o sucesso da inclusão dos alunos com NEE (Bzuneck,2000; Minke et al.,1996).

Segundo Forlin & Chambers (2011), mesmo os professores mais experientes apresentam preocupações em relação à educação inclusiva e dúvidas em relação às suas próprias competências para entender os alunos eficazmente. Ainda na perspetiva destes autores, num estudo com duzentos e vinte e oito professores, noventa e três por cento afirma que sente não ter recebido formação suficiente para trabalhar com alunos com NEE.

Já os professores de educação especial têm uma visão mais positiva da

inclusão. Com efeito, as atitudes dos professores de educação especial foram abordadas em alguns estudos demonstrando que têm crenças mais positivas e apresentam maior envolvimento na elaboração de programas que garantem a educação dos alunos com NEE nas salas regulares.

É neste contexto que Camisão (2004) apresenta a necessidade de desenvolver atividades em parceria, quer com os professores de educação especial, quer com os do ensino regular, de forma a manifestarem opiniões mais positivas sobre a inclusão, níveis de autoeficácia mais elevados e pontuações mais altas da sua própria competência, em comparação com professores que trabalham em turmas tradicionais.

De uma forma geral, tanto os professores do ensino regular como os professores de educação especial parecem revelar uma atitude favorável em relação à inclusão de alunos com NEE, concordando que estes alunos têm direito a uma educação na escola regular. Contudo, nem todos consideram que os mesmos alunos beneficiem sempre com a integração a tempo inteiro na sala de aula. Camisão (2004) desenvolveu um estudo nesse âmbito, referindo que a sala de apoio é considerada, por metade dos professores inquiridos, como o local mais adequado ao ensino de alunos com necessidades especiais.

Concluindo este ponto, os estudos realizados para comparar a autoeficácia de professores do ensino regular com professores do ensino especial, relativamente à inclusão, sugerem que quando se observam diferenças, estas favorecem os professores do ensino especial.

5.4 - Experiência profissional

Segundo um estudo de revisão, Avramidis & Norwich (2002) sugerem que a relação entre a experiência profissional e a perceção de autoeficácia não é constante, havendo estudos que apontam uma associação e outros em que não são observadas quaisquer diferenças nos docentes em diferentes faixas etárias.

As perceções de autoeficácia parecem alterar-se ao longo do desenvolvimento profissional do docente, sendo que a autoeficácia é maior nos primeiros anos de estágio, começando a diminuir ao longo dos dois primeiros anos (Marques, 2006).

Numa investigação realizada por Gaith & Yaghi (1997), conclui-se que, quanto

maior o número de anos de serviço, mais dificuldades o professor terá na realização e ajuste de práticas mais inovadoras. Adicionalmente, professores mais velhos consideram-se muitas vezes difíceis e pouco importantes. Os autores deste estudo verificaram que, à medida que se acumula a experiência, se vai perdendo o interesse e entusiasmo pela profissão. É de salientar que, neste estudo, a experiência está relacionada com a autoeficácia de ensino. Os professores que possuem mais experiência consideram-se mais limitados devido a fatores externos à escola.

Estas conclusões estão de acordo com estudos que demonstram que, à medida que vai aumentando a experiência profissional, se assiste a um declínio na autoeficácia dos docentes.

Nesta perspetiva, Marques, (2006), verificaram que existe um aumento dos níveis de autoeficácia dos professores quando obtinham mais de seis anos de serviço, mas é de referir que não da mesma forma como atingiram no seu estágio. É possível que a experiência e mestria dos professores tenha uma forte influência na perceção de autoeficácia dos mesmos.

Nos primeiros anos de serviço existem fatores que desempenham um papel mais preponderante, o que nos leva a acreditar que as crenças de autoeficácia são influenciadas por diferentes fatores ao longo do tempo. Num estudo realizado com duzentos e cinquenta e cinco professores, observou-se que os fatores contextuais, tais como os recursos de ensino e o apoio interpessoal, exerciam um papel mais importante nas crenças de autoeficácia dos professores em início de carreira.

Nos professores com mais experiência estes fatores anteriormente citados não exerciam um papel tão preponderante nas crenças de autoeficácia dos mesmos (Tschannen-Moran & Hoy,2001,2007). Neste sentido, são necessárias mais evidências, quer teóricas, quer práticas que permitam uma observação mais ampla acerca da forma como os professores criam julgamentos sobre a sua capacidade para o ensino.

É importante salientar que nem todos os estudos encontraram diferenças nos resultados de autoeficácia em relação à experiência profissional (Herbert&Worthy,2001, citado por Marques,2006).

Lin & Gorrel (1998) seguiram um grupo de estudantes e constataram que, ao longo da sua formação, estes apresentam confiança crescente no ensino de crianças com problemas comportamentais.

Na mesma linha, outros autores constataram que os professores vão aumentando o nível de confiança ao longo da experiência. Face aos resultados destes últimos estudos, Marques (2006) conclui que as percepções de autoeficácia se desenvolvem com a experiência.

Considerando a percepção de autoeficácia docente e experiência face à inclusão, Lopes (2014) verificou que os professores que possuem mais experiência e melhor formação, apresentam atitudes positivas relativamente à inclusão e, desta forma, percecionam-se como sendo capazes para desenvolver tarefas de inclusão mais diversificadas. Estes parecem acreditar que conseguem desenvolver um trabalho colaborativo com a comunidade escolar e com os técnicos escolares de forma a corresponder às necessidades dos alunos com NEE.

Na perspetiva de Minke et al. (1996), uma das variáveis associada às percepções de autoeficácia dos professores é a experiência profissional no ensino de crianças com NEE. Confirma-se que os professores que trabalham com crianças com NEE tendem a manter percepções de autoeficácia mais elevadas, quando comparados com professores que possuem sem experiência.

Outras investigações mostram igualmente que professores que possuem experiência com crianças com NEE, apresentam níveis de autoeficácia mais elevados (Minke et al. 1996; Leyser, Zeiger & Romi, 2011). Considerando o género, a formação em educação em educação inclusiva e a experiência profissional no ensino de alunos com NEE, numa amostra de professores naturais da China, Finlândia e África do Sul, observaram que, nesses três países, a experiência profissional no ensino de alunos com NEE é a dimensão que mais prediz os níveis de autoeficácia percebida para lecionar em turmas inclusivas.

De forma geral, os estudos consultados sugerem que os docentes do género feminino, com menor experiência profissional e que ensinam alunos com menor idade, apresentam níveis mais altos de percepção de autoeficácia docente.

São também os docentes do género feminino, com menor idade e os docentes com maior experiência profissional junto dos alunos com NEE que apresentam atitudes mais positivas perante a inclusão e níveis superiores de autoeficácia para a implementação de práticas inclusivas.

Não obstante os resultados reportados previamente, os fatores que influenciam a perceção de autoeficácia para o ensino inclusivo, poderão variar em função do país onde os estudos são realizados.

Loreman, Sharma & Forlin (2013), num estudo desenvolvido no Canadá, Austrália, Hong Kong e Indonésia, observaram a existência de fortes diferenças internacionais. Estes autores constataram que vários fatores influenciavam as perceções de autoeficácia para a inclusão, nomeadamente: o tipo de formação do professor oferecido pela instituição; as variações no nível de conhecimento sobre a inclusão e as suas políticas; interação prévia com alunos NEE; os níveis de confiança no ensino de pessoas com NEE e a experiência anterior de trabalho com alunos NEE.

O próximo capítulo é dirigido ao estudo empírico e considera os seguintes pontos: desenho de investigação; população e amostra; instrumentos de recolha de dados; procedimentos; técnicas de análise.

PARTE II | ESTUDO EMPIRICO

1. Desenho de investigação

O presente estudo enquadra-se no paradigma quantitativo, não experimental. Tem como objetivo descrever as variáveis e as relações entre variáveis sem manipulação, sendo um estudo descritivo-correlacional.

Utilizou-se a estatística descritiva e estatística inferencial em função dos objetivos e hipóteses definidos.

2. Cronograma da investigação

O cronograma (quadro 2) reporta-se ao período de tempo durante o qual decorreu esta investigação, janeiro de 2016 a julho de 2021 e, identifica as diferentes tarefas que a constituem: fundamentação teórica, contactar instituições, instrumentos de recolha de dados, Implementação dos instrumentos de análise recolha de dados, aplicação à amostra, recolha de dados, análise e discussão de resultados, conclusões, revisão final e defesa.

Quadro 2: Cronograma da investigação

ANO	MÊS	Fundamentação teórica	Contactar instituições	Instrumentos de recolha de dados	Implementação dos instrumentos de análise/recolha de dados	Aplicação à amostra	Recolha de dados	Análise e discussão de resultados	Conclusões	Revisão final e defesa
2016	janeiro	•								
	fevereiro	•								
	março	•								
	abril	•								
	maio	•	•							
	junho	•	•							
	julho	•	•							
	agosto	•	•	•						
	setembro	•	•	•						
	outubro	•	•	•						
	novembro	•	•	•						
	dezembro	•	•	•						
2017	janeiro	•		•						
	fevereiro	•			•					
	março	•			•					
	abril	•			•					
	maio	•			•	•				
	junho	•			•	•				
	julho	•			•	•				
	agosto	•			•	•				
	setembro	•			•					
	outubro	•			•					
	novembro	•			•					
	dezembro	•			•					
2018	janeiro	•			•					
	fevereiro	•			•					
	março	•			•					
	abril	•			•					
	maio				•		•			
	junho				•		•			
	julho				•		•			
	agosto				•		•			
	setembro				•		•			
	outubro				•		•			
	novembro				•		•			
	dezembro				•		•			
2019	janeiro				•		•			•
	fevereiro				•		•			•
	março				•		•			•
	abril				•		•			•
	maio						•			•
	junho						•			•
	julho						•			•
	agosto						•			•
	setembro						•			•
	novembro						•			•
	dezembro						•			•
	2020	janeiro							•	
fevereiro								•		•
março								•		•
abril								•		•
maio								•		•
junho								•		•
julho								•		•
agosto								•		•
setembro								•		•
novembro								•	•	•
dezembro									•	•
2021		janeiro								•
	fevereiro								•	•
	março								•	•
	abril								•	•
	maio									•
	junho									•
	julho									•
	agosto									
	setembro									
	novembro									
	dezembro									

3. População e amostra

3.1. População

De acordo com Fortin (2009), a população é um conjunto de elementos (indivíduos, espécies, processos) que têm características comuns” (p.311), e a amostra é a fração de uma população sobre a qual se faz o estudo. Ela deve ser representativa desta população (...)” (p.312).

A população alvo, sobre a qual incide este estudo e para a qual pretendemos generalizar as nossas conclusões, é constituída por todos os docentes do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e educação especial, em exercício no ano letivo de 2017/2018 nas escolas públicas de Portugal Continental. A escolha desta população teve por base a existência de referências a uma menor motivação por parte dos professores do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico para incluir alunos com Necessidades Educativas Especiais (Meijer,2005), assim como a uma menor utilização de práticas colaborativas (Correia, 2013), tornando pertinente o seu estudo com vista à reflexão e futura intervenção junto destes.

Fizemos um levantamento da população alvo através da consulta dos dados mais recentes disponibilizados pela Direção-Geral de Estatísticas para a Educação e Ciência (DGEEC), que se encontra caracterizada no Quadro 3. As zonas NUTS II (unidades territoriais para fins estatísticos de Portugal) correspondem à abrangência geográfica das Direções Regionais de Educação de Portugal Continental.

Quadro 3: Docentes no desempenho de funções nas escolas públicas do Ministério da Educação em 2015/2016, segundo as NUTS II, por nível de ensino

Docentes	NUTS II					Total Continente
	Norte	Centro	A.M. Lisboa	Alentejo	Algarve	
Educação Especial	2 219	1 707	1 855	637	379	6 797
2º Ciclo do Ensino Básico	7 094	4 160	4 934	1 687	1 026	18 901
3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário	23 082	13 476	16 768	5 002	3 275	61 603

3.2. Amostra

A amostra foi selecionada intencionalmente a partir da totalidade dos docentes dos ciclos atrás referidos, que se encontravam a exercer funções como professores de ensino regular ou de educação especial, no ano letivo de 2017/2018, e que voluntariamente preencheram o questionário colocado na internet.

A amostra constituiu-se por um total de 321 participantes. Estes sujeitos representativos de uma população, caracterizam a amostra e são, na sua maioria, docentes do sexo feminino (253) a exercer funções no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e educação especial e encontram-se na faixa etária entre os 22 e mais de 42 anos de idade. As idades organizaram-se em quatro intervalos (menos de 30, 30 a 40 anos, 41 a 50 anos e mais de 50 anos) e, entre os 41 anos e os mais de 50 anos, tem-se um total de 268 participantes, o que corresponde a 83,48% do total da amostra. Identificaram-se 89 docentes do 2º ciclo do Ensino Básico (EB), 122 do 3º ciclo do EB e 110 docentes da Educação Especial.

4. Instrumentos de recolha de dados

Como instrumento de recolha de dados para o nosso estudo optámos pelo inquérito por questionário.

Segundo Quivy & Campenhoudt (2005), a utilização desta técnica permite recolher e quantificar múltiplos dados através de uma série de questões escritas (também respondidas por escrito) colocadas a um conjunto de inquiridos e a posterior consecução de variadas análises de correlação.

Na construção do nosso questionário (anexo 2), foram utilizados parcialmente dois questionários diferentes, ficando a versão final composta por cinco blocos de questões. A adaptação deste questionário (utilizado por Correia no ano de 2013) cujo instrumento se traduziu na realização de alterações com base no contexto atual e nos objetivos definidos para o nosso estudo, constituindo quatro dos cinco blocos do nosso questionário:

Bloco I - Dados pessoais e profissionais: com este grupo de doze questões pretendemos operacionalizar as variáveis sociodemográficas e profissionais;

Bloco II - Satisfação e clima na escola: constituído por nove questões para a operacionalização das variáveis Satisfação Docente e Clima da Escola. A escala de resposta destas questões no nosso questionário é dicotómica (Sim e Não), pois eliminamos a opção de resposta “Não sei” existente no questionário original, por forma a permitir uma maior reflexão e tomada de decisão pelo inquirido;

Bloco III - Colaboração entre os docentes do ensino regular e o docente de educação especial: esta escala é constituída por dezasseis itens de escala do tipo *Likert* com cinco níveis de resposta (de 1-discordo totalmente a 5-concordo totalmente) e com esta pretendemos operacionalizar a variável Práticas Colaborativas. Quatro dos itens da escala referem-se a práticas negativas e os restantes a práticas positivas;

Bloco IV - Constrangimentos à colaboração: originalmente uma questão aberta que transformamos em onze itens de escala do tipo *Likert* com cinco níveis de resposta (de 1-discordo totalmente a 5-concordo totalmente), com base na literatura e na análise de conteúdo realizada pela autora do questionário, com o objetivo de operacionalizar a variável Constrangimentos à Colaboração e facilitar o tratamento e análise estatística da informação.

O outro questionário utilizado foi a Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas (Sharma, Loreman & Forlin, 2012), adaptada e validada para a população portuguesa por Dias (2017), que constituiu o Bloco V do nosso questionário. Esta escala é constituída por 18 afirmações, que podem ser cotadas de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), e está elaborada de forma que quanto mais alta a pontuação obtida, melhor é a autoeficácia do docente. Este instrumento avalia três dimensões, cada uma delas composta por seis itens: estratégias de ensino inclusivas (exemplo de item: “Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE.”), eficácia na colaboração (exemplo de item: “Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários [por exemplo, auxiliares, outros professores] no ensino a alunos com NEE, na sala de aula.”) e eficácia no controlo de comportamentos (exemplo de item: “Consigo controlar comportamentos de indisciplina na sala de aula.”).

No estudo de validação para a população portuguesa em 2017 (n = 153), no

que diz respeito à consistência interna, foi obtido um Alfa de Cronbach de 0.897, variando entre os 0.858 no primeiro fator e 0.808 no terceiro, indicadores de uma boa consistência interna (Dias, 2017).

5. Procedimentos

O questionário foi editado em formato eletrônico e disponibilizado online automaticamente, com recurso à aplicação Google Drive Formulário. Este meio oferece algumas vantagens relativamente aos que se encontram em formato papel, nomeadamente, a facilidade de preenchimento e a possibilidade de alcançar um elevado número de sujeitos simultaneamente. Esta aplicação permite ainda a exportação dos dados para programas de tratamento estatístico dos dados, acelerando este processo necessário ao nosso estudo.

Para a aplicação do questionário, foi enviado um *email* (anexos 3 e 4) para a direção dos agrupamentos de escolas públicas, tendo por base a listagem fornecida pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), apresentando a temática do projeto de investigação, o *link* de acesso ao questionário através do Google Docs e solicitando-se também a divulgação junto dos docentes do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e Educação Especial a lecionar nas escolas pertencentes ao seu agrupamento, com vista à realização deste estudo. Paralelamente, foi também enviado *email* com a mesma informação para a Pin ANDEE (Pró-Inclusão Associação Nacional de Docentes de Educação Especial).

O questionário esteve online de fevereiro de 2017 a abril de 2018. Após essa data, os dados recolhidos foram exportados, através do Google Drive Formulário, para uma folha de cálculo do *Microsoft Office Excel* e posteriormente para uma base de dados do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) (versão 24.0 para Windows). As técnicas de análise utilizadas são explicitadas no ponto que se segue.

6. Técnicas de análise

Para o tratamento dos dados foi utilizada estatística descritiva e estatística inferencial em função dos objetivos e hipóteses definidos. Na estatística descritiva, recorreremos à frequência absoluta e relativa para as variáveis qualitativas (n e %,

respetivamente), e à média (M) e ao desvio padrão (DP) para as variáveis quantitativas. No que respeita à estatística inferencial, foram utilizados testes paramétricos por estes serem robustos à violação do pressuposto da distribuição normal dos dados em amostras de dimensão superior a 30, considerando o Teorema do Limite Central (Pestana & Gageiro, 2005). O tratamento estatístico dos dados, e respetiva análise, foi realizado através do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) (versão 24.0 para Windows). A análise estatística consistiu em:

- Estatística descritiva das variáveis em estudo.
- Análise Fatorial Exploratória (com rotação Varimax e método de extração de fatores pelo critério de Kaiser) ao conjunto de itens que integra cada escala, para reduzir o número de variáveis e levar a cabo a validação de construto de cada uma dessas escalas (Ribeiro, 1999).
 - Cálculo do valor do coeficiente *Alfa de Cronbach*, para medir o grau de consistência interna das escalas e respetivas subescalas.
 - Aplicação do teste *t-Student* para duas amostras independentes, para verificar se existem diferenças significativas entre os grupos.
 - Aplicação da análise univariada (ANOVA) para comparar mais de duas amostras independentes e verificar se existem diferenças significativas entre os grupos.
 - Cálculo do coeficiente de correlação de Pearson, para saber se existem correlações significativas entre os construtos em estudo.
 - Aplicação da Análise de Regressão Linear, para estabelecer a melhor predição possível, dadas as correlações em análise.

O nível de significância utilizado neste estudo foi de 5% (0,05), dado ser o valor normalmente utilizado em estudos no âmbito das ciências sociais.

Após explanação do desenho de investigação, população e amostra, instrumentos de recolha de dados, procedimentos e técnicas de análise, segue-se a apresentação e discussão dos resultados.

PARTE III | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Apresentação dos resultados

Neste capítulo, serão apresentados os resultados dos questionários: caracterização pessoal e profissional da amostra; caracterização psicométrica das escalas; concretização dos objetivos e contrastação das hipóteses. Posteriormente, apresentar-se-á a discussão dos dados.

1.1. Caracterização pessoal e profissional da amostra

Relativamente ao género dos inquiridos, na tabela 1, verifica-se uma predominância do género feminino (78.8%), em detrimento do género masculino (21.2%) (tabela nº1).

Tabela 1: Género

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Feminino	253	78,8	78,8	78,8
Masculino	68	21,2	21,2	100,0
Total	321	100,0	100,0	

Conforme se pode ver na tabela 2, a maioria dos docentes inquiridos tem mais de 50 anos de idade (45.2%), seguindo-se a faixa etária dos 41 aos 50 anos (38.3%).

Tabela 2: Idade

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
< 30 anos	1	0,3	0,3	0,3
30 a 40 anos	52	16,2	16,2	16,5
41 a 50 anos	123	38,3	38,3	54,8
> 50 anos	145	45,2	45,2	100,0
Total	321	100,0	100,0	

Cerca de metade dos inquiridos detém a licenciatura como formação académica (54.2%) e 24.3% o mestrado (tabela 3).

Tabela 3: Formação acadêmica

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Bacharelato	1	0,3	0,3	0,3
Licenciatura	174	54,2	54,2	54,5
Pós-graduação	58	18,1	18,1	72,6
Mestrado	78	24,3	24,3	96,9
Doutoramento	10	3,1	3,1	100,0
Total	321	100,0	100,0	

Relativamente ao tempo de serviço, a maior percentagem dos inquiridos tem mais de 25 anos (47.0%) ou de 16 a 25 anos (38.3%), (tabela 4).

Tabela 4: Tempo de serviço

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Menos de 5 anos	2	0,6	0,6	0,6
6 a 15 anos	45	14,0	14,0	14,6
16 a 25 anos	123	38,3	38,3	53,0
Mais de 25 anos	151	47,0	47,0	100,0
Total	321	100,0	100,0	

No momento da recolha dos dados, 27.7% dos docentes inquiridos lecionavam o 2º CEB, 38.0% o 3º CEB e 34.3% eram professores de Educação Especial (tabela 5).

Tabela 5: Grupo de docência no corrente ano letivo

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
2º CEB	89	27,7	27,7	27,7
3º CEB	122	38,0	38,0	65,7
Educação Especial	110	34,3	34,3	100,0
Total	321	100,0	100,0	

No que respeita à situação profissional, a maioria dos inquiridos é contituida por docentes do Quadro de Agrupamento (74.1%), 13.4% docentes contratados e 12.5% docentes do QZP (tabela 6).

Tabela 6: Situação Profissional

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentage m acumulada
Docente Contratado	43	13,4	13,4	13,4
Docente do quadro de Agrupamento	238	74,1	74,1	87,5
Docente do QZP	40	12,5	12,5	100,0
Total	321	100,0	100,0	

Na tabela 7, é possível observar que relativamente à distribuição geográfica das escolas onde os docentes inquiridos lecionavam no momento da recolha dos dados, a amostra é bastante heterogénea, sendo que a maioria é proveniente de escolas públicas do Norte (38.3%), da A.M. de Lisboa (28.3%) e do Centro (21.2%).

Tabela 7: Localização da escola onde leciona

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
A.M. Lisboa	91	28,3	28,3	28,3
Alentejo	32	10,0	10,0	38,3
Algarve	7	2,2	2,2	40,5
Centro	68	21,2	21,2	61,7
Norte	123	38,3	38,3	100,0
Total	321	100,0	100,0	

1.2. Caracterização psicométrica das escalas

Para avaliar a validade de construto das escalas utilizadas foi utilizada a Análise Fatorial de Componentes Principais, com rotação Varimax, e para verificar a adequabilidade da amostra à realização desta análise recorreremos à medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e ao teste de esfericidade de Bartlett (Pestana & Gageiro, 2005). Os valores do KMO variam entre 0 e 1 e quanto mais próximos de um, mais adequada é a utilização da técnica, sendo de 0.60 o patamar mínimo de adequabilidade (Pestana & Gageiro, 2005; Hair et al., (2009) e o teste de esfericidade de Bartlett deve revelar um valor estatisticamente significativo ($p < 0.05$) (Pestana & Gageiro, 2005).

A consistência interna das escalas e respetivos fatores foi avaliada através do valor do coeficiente Alfa de Cronbach, sendo que esta pode ser considerada muito boa (superior a 0,9), boa (entre 0,8 e 0,9), razoável (entre 0,7 e 0,8), fraca (entre 0,6

e 0,7) ou inaceitável (inferior a 0,6) (Pestana & Gageiro, 2005). Previamente a este cálculo, foi invertida a cotação dos itens redigidos pela negativa.

1.2.1. Colaboração entre os docentes da educação regular e o docente da educação especial

A medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0.901) e o teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2(105) = 2446.371, p < 0.001$) confirmaram a adequabilidade da amostra para a realização da análise fatorial. De acordo com a regra de extração dos fatores com valores próprios superiores a 1 e pela análise do *Scree Plot*, foi forçada uma solução de um fator que explica 44.12% da variância total (tabela 8).

Tabela 8: Cargas fatoriais dos itens da escala Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE

	Cargas Fatoriais
1. Sinto que tenho pouco tempo ou não possuo um horário compatível para o trabalho conjunto com o docente da educação regular/educação especial.	-0,330
2. Costumo discutir, semanalmente ou quinzenalmente, aspetos da minha prática profissional com o docente da educação regular/educação especial.	0,729
3. Converso, semanalmente ou quinzenalmente, com o docente da educação regular/educação especial acerca das crianças com NEE.	0,767
4. Tenho por hábito elaborar com o docente da educação regular/educação especial materiais pedagógico-didáticos adequados às crianças com NEE.	0,778
5. Planifico, semanalmente ou quinzenalmente, em conjunto com o docente da educação regular/educação especial as atividades, aulas ou adaptações curriculares para as crianças com NEE.	0,750
6. Costumo trocar com o docente da educação regular/educação especial materiais pedagógico-didáticos adequados às crianças com NEE.	0,771
7. Tenho vontade e gosto de colaborar com o docente da educação regular/educação especial.	0,663
8. Existe um ambiente agradável e, simultaneamente, eficiente na minha relação profissional com o docente da educação regular/educação especial.	0,675
9. Partilho com o docente da educação regular/educação especial os mesmos objetivos pedagógicos.	0,664
10. Considero que, na minha prática profissional, a colaboração com o docente da educação regular/educação especial é praticamente inexistente.	-0,484
11. Considero que, na minha prática profissional, há um bom clima de relação com o docente da educação regular/educação especial, mas não existe trabalho em equipa.	-0,319
12. Considero que, na minha prática profissional, a colaboração com o docente da educação regular/educação especial é uma obrigação imposta burocraticamente.	-0,344
13. Considero que, na minha prática profissional, divido com o docente da educação regular/educação especial a responsabilidade de planificar, intervir e avaliar para uma resposta educativa inclusiva.	0,659
14. Algumas reuniões que realizo em equipa com o docente da educação regular/educação especial são propostas por um(a) de nós, de forma voluntária, para que possamos planificar e refletir, procurar novas soluções e aprendermos em conjunto.	0,698
15. Costumo elaborar o Programa Educativo Individual (PEI) juntamente com o docente da educação regular/educação especial e com total partilha de ideias e decisões (não sendo apenas uma soma das partes).	0,666
16. As ideias que troco com o docente da educação regular/educação especial têm contribuído para a melhoria e transformação das minhas práticas, tendo em vista o desenvolvimento da criança com NEE.	0,747

Para a escala global, considerando os dezasseis itens, o valor do coeficiente Alfa de Cronbach obtido foi de 0.898, indicador de uma boa consistência interna (tabela 9).

Tabela 9: Cargas fatoriais dos itens da escala Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE

Alfa de Cronbach	N de itens
0,898	16

Pela análise da Tabela 10, onde são apresentadas as estatísticas descritivas dos itens que compõem a escala, podemos verificar que os itens com pontuação média mais alta são o item 7 “Tenho vontade e gosto de colaborar com o docente da educação regular/educação especial” (M = 4.17, DP = 1.010) e o item 8 “. Existe um ambiente agradável e, simultaneamente, eficiente na minha relação profissional com o docente da educação regular/educação especial” (M = 4.06, DP = 1.044). O item com pontuação média mais baixa é o item 12 “Considero que, na minha prática profissional, a colaboração com o docente da educação regular/educação especial é uma obrigação imposta burocraticamente” (M = 2.17, DP = 1.275).

Tabela 10: Estatísticas descritivas - Itens Escala Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
1. Sinto que tenho pouco tempo ou não possuo um horário compatível para o trabalho conjunto com o docente da educação regular/educação especial.	321	1	5	3,52	1,225
2. Costumo discutir, semanalmente ou quinzenalmente, aspetos da minha prática profissional com o docente da educação regular/educação especial.	321	1	5	3,19	1,308
3. Converso, semanalmente ou quinzenalmente, com o docente da educação regular/educação especial acerca das crianças com NEE.	321	1	5	3,51	1,292
4. Tenho por hábito elaborar com o docente da educação regular/educação especial materiais pedagógico-didáticos adequados às crianças com NEE.	321	1	5	2,83	1,376
5. Planifico, semanalmente ou quinzenalmente, em conjunto com o docente da educação regular/educação especial as atividades, aulas ou adaptações curriculares para as crianças com NEE.	321	1	5	2,49	1,299
6. Costumo trocar com o docente da educação regular/educação especial materiais pedagógico-didáticos adequados às crianças com NEE.	321	1	5	2,88	1,391

7. Tenho vontade e gosto de colaborar com o docente da educação regular/educação especial.	321	1	5	4,17	1,010
8. Existe um ambiente agradável e, simultaneamente, eficiente na minha relação profissional com o docente da educação regular/educação especial.	321	1	5	4,06	1,044
9. Partilho com o docente da educação regular/educação especial os mesmos objetivos pedagógicos.	321	1	5	3,91	1,057
10. Considero que, na minha prática profissional, a colaboração com o docente da educação regular/educação especial é praticamente inexistente.	321	1	5	2,30	1,409
11. Considero que, na minha prática profissional, há um bom clima de relação com o docente da educação regular/educação especial, mas não existe trabalho em equipa.	321	1	5	3,21	1,352
12. Considero que, na minha prática profissional, a colaboração com o docente da educação regular/educação especial é uma obrigação imposta burocraticamente.	321	1	5	2,17	1,275
13. Considero que, na minha prática profissional, divido com o docente da educação regular/educação especial a responsabilidade de planificar, intervir e avaliar para uma resposta educativa inclusiva.	321	1	5	3,36	1,296
14. Algumas reuniões que realizo em equipa com o docente da educação regular/educação especial são propostas por um(a) de nós, de forma voluntária, para que possamos planificar e refletir, procurar novas soluções e aprendermos em conjunto.	321	1	5	3,20	1,302
15. Costumo elaborar o Programa Educativo Individual (PEI) juntamente com o docente da educação regular/educação especial e com total partilha de ideias e decisões (não sendo apenas uma soma das partes).	321	1	5	3,23	1,377
16. As ideias que troco com o docente da educação regular/educação especial têm contribuído para a melhoria e transformação das minhas práticas, tendo em vista o desenvolvimento da criança com NEE.	321	1	5	3,80	1,142

1.2.2. Constrangimentos à colaboração

A medida de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0.825$) e o teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2(55) = 2042.864, p < 0.001$) confirmaram a adequabilidade da amostra para a realização da análise fatorial.

De acordo com a regra de extração dos fatores com valores próprios superiores a 1, a análise fatorial conduziu a uma solução fatorial de dois fatores, que explicam 64.89% da variância total. O primeiro fator extraído explica 40.56% da variância e integra os itens dos constrangimentos à colaboração relacionados com características

peçoais dos docentes. A este fator atribuímos a denominação *Constrangimentos Intrínsecos aos Docentes*. O segundo fator explica 24.33% da variância e inclui os itens dos constrangimentos relacionados com características da organização e gestão escolar, sendo assim denominado *Constrangimentos Extrínsecos aos Docentes* (tabela 11).

Tabela 11: Cargas fatoriais dos itens da escala Constrangimentos à Colaboração

Fatores	Itens	Cargas Fatoriais
Fator 1	8. Falta de abertura/aceitação.	0,876
	9. Falta de diálogo/comunicação.	0,875
	10. Individualismo/egoísmo.	0,834
	5. Falta de vontade.	0,832
	4. Mau relacionamento/incompatibilidade.	0,757
	3. Desmotivação/desinteresse.	0,691
Fator 2	7. Sobrecarga de trabalho.	0,838
	2. Falta de tempo.	0,801
	6. Excesso de trabalho burocrático.	0,794
	1. Horários incompatíveis.	0,739
	11. Elevado número de alunos.	0,699

Os valores encontrados para os coeficientes Alfa de Cronbach, para os onze itens da escala (0.844) e respectivas dimensões (0.899 e 0.837) são indicadores de uma boa consistência interna (Tabela 12).

Tabela 12: Consistência interna - Escala Constrangimentos à Colaboração

	Alfa de Cronbach	N de itens
Constrangimentos Intrínsecos aos Docentes	0,899	6
Constrangimentos Extrínsecos aos Docentes	0,837	5
Escala Total	0,844	11

Pela análise da tabela 13, onde são apresentadas as estatísticas descritivas dos itens que compõem a escala, podemos verificar que os itens com pontuação média mais alta são o item 7 “Sobrecarga de trabalho” (M = 4.01, DP = 1.129) e o item 6 “Excesso de trabalho burocrático” (M = 4.00, DP = 1.152). O item com a pontuação média mais baixa é o item 4 “Mau relacionamento/incompatibilidade” (M = 1.49, DP = 0.895).

Tabela 13: Estatísticas descritivas - Itens Escala Constrangimentos à Colaboração

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
1. Horários incompatíveis.	321	1	5	3,61	1,127
2. Falta de tempo.	321	1	5	3,64	1,198
3. Desmotivação/desinteresse.	321	1	5	2,41	1,277
4. Mau relacionamento/incompatibilidade.	321	1	5	1,49	0,895
5. Falta de vontade.	321	1	5	2,01	1,213
6. Excesso de trabalho burocrático.	321	1	5	4,00	1,152
7. Sobrecarga de trabalho.	321	1	5	4,01	1,129
8. Falta de abertura/aceitação.	321	1	5	2,09	1,219
9. Falta de diálogo/comunicação.	321	1	5	2,06	1,204
10. Individualismo/egoísmo.	321	1	5	1,85	1,152
11. Elevado número de alunos.	321	1	5	3,89	1,275

1.2.3. Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas

Tendo em conta que esta escala já se encontrava validada para a população portuguesa no estudo de Dias (2017), verificamos apenas a consistência interna da escala e das suas dimensões nesta amostra. Os valores encontrados para os coeficientes Alfa de Cronbach para a escala total ($\alpha = 0.923$) e respetivas dimensões (entre $\alpha = 0.847$ e $\alpha = 0.893$) são indicadores de uma boa fidelidade (tabela 14).

Tabela 14: Consistência interna - Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas

	Alfa de Cronbach	N de itens
Estratégias de Ensino Inclusivas	0,847	6
Eficácia no Controlo de Comportamentos	0,893	6
Eficácia na Colaboração	0,869	6
Escala Total	0,923	18

Pela análise da tabela 15, onde são apresentadas as estatísticas descritivas dos itens que compõem a escala, podemos verificar que os itens com pontuação média mais alta são o item 2 “Sou capaz de apresentar uma explicação ou exemplo alternativos quando os alunos estão confusos” ($M = 4.42$, $DP = 0.672$) e o item 14 “Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários (exemplo auxiliares, outros professores) no ensino a alunos com NEE, nas atividades da escola” ($M = 4.40$, $DP = 0.768$). O item com a pontuação média mais baixa é o item 3 “Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE”, com um valor acima do ponto intermédio da escala ($M = 3.77$, $DP = 1.035$).

Tabela 15: Estatísticas descritivas - Itens Escala Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
1. Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação.	321	1	5	4,13	0,789
2. Sou capaz de apresentar uma explicação ou exemplo alternativos quando os alunos estão confusos.	321	1	5	4,42	0,672
3. Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE.	321	1	5	3,77	1,035
4. Consigo avaliar, com rigor, a compreensão dos alunos acerca do que ensinei.	321	1	5	3,82	0,922
5. Consigo proporcionar desafios apropriados para alunos com competências mais desenvolvidas.	321	1	5	4,02	0,838
6. Sinto confiança na capacidade para organizar os alunos em trabalhos de pares ou de pequenos grupos.	321	1	5	4,14	0,814
7. Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência.	321	1	5	4,04	0,828
8. Consigo controlar comportamentos de indisciplina na sala de aula.	321	1	5	4,16	0,790
9. Sou capaz de serenar um aluno indisciplinado ou barulhento.	321	1	5	4,06	0,800
10. Sou capaz de motivar as crianças a respeitarem as regras da sala.	321	1	5	4,30	0,706
11. Sinto confiança na minha intervenção com alunos fisicamente agressivos.	321	1	5	3,81	0,898
12. Consigo transmitir as minhas expectativas acerca do comportamento dos alunos.	321	1	5	4,25	0,688
13. Consigo orientar as famílias a auxiliarem os seus filhos a progredir na escola.	321	1	5	3,84	0,826
14. Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários (exemplo auxiliares, outros professores) no ensino a alunos com NEE, nas actividades da escola.	321	1	5	4,40	0,768
15. Sinto confiança na minha capacidade de envolver os pais das crianças com NEE, nas actividades da escola.	321	1	5	3,82	0,989
16. Consigo que os pais se sintam confortáveis por virem à escola.	321	1	5	4,19	0,842
17. Consigo colaborar com outros profissionais [...], no planeamento de actividades educativas, para alunos com NEE.	321	1	5	4,10	0,912
18. Sinto-me confiante para partilhar com colegas que tenham menos conhecimentos acerca de leis e políticas relacionadas com a inclusão de alunos com NEE.	321	1	5	4,00	1,071

A análise estatística do instrumento permite confiar nos resultados, pois o instrumento apresenta uma boa consistência interna:

- Colaboração entre os docentes da educação regular e o docente da educação especial: para a escala global, considerando os dezasseis itens, o valor do coeficiente Alfa de Cronbach obtido foi de 0.898 (tabela nº9); explica 44.12% da

variância total (tabela nº 8).

- Constrangimentos à colaboração: para os coeficientes Alfa de Cronbach, para os onze itens da escala (0.844) e respectivas dimensões (0.899 e 0.837) são indicadores de uma boa consistência interna (tabela 12); solução fatorial de dois fatores, que explicam 64.89% da variância total, o primeiro fator, *Constrangimentos Intrínsecos aos Docentes* explica, 40.56% da variância e, o segundo fator, *Constrangimentos Extrínsecos aos Docentes*, explica 24.33% da variância (tabela 11).

- Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas: para os coeficientes Alfa de Cronbach para a escala total ($\alpha = 0.923$) e respectivas dimensões (*Estratégias de Ensino Inclusivas* com $\alpha = 0.847$, *Eficácia na Colaboração* com $\alpha = 0.869$ e, *Eficácia no Controlo de Comportamentos* $\alpha = 0.893$; (tabela nº14).

- Após a apresentação relativa à validação do instrumento, segue-se a apresentação dos dados que permitem responder às hipóteses.

1.3. Apresentação dos dados do instrumento

O instrumento aplicado, *Questionário para avaliar a cultura colaborativa na implementação de práticas inclusivas dos docentes do ensino regular do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e dos docentes de Educação Especial* constitui-se por blocos, assim, a apresentação dos dados irá organizar-se em função dos mesmos:

- Bloco I - Dados pessoais e profissionais.
- Bloco II - Satisfação e clima na escola.
- Bloco III –Práticas colaborativas entre os docentes do ensino regular e o docente de educação especial.
- Bloco IV - Constrangimentos à colaboração.
- Bloco IV - Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas.

1.3.1. Dados pessoais e profissionais

Apresentam-se os dados para verificar se as práticas colaborativas entre docentes do ensino regular e os da educação especial são influenciadas pelos seguintes

dados sociodemográficos e profissionais: género, situação profissional, formação inicial com a disciplina de NEE, formação especializada e frequência em ações de formação de Educação Especial.

Foram encontradas diferenças significativas na Colaboração entre os Docentes da ER e o docente da EE, em função do género ($p < 0.05$), sendo que foi no género feminino que se encontraram valores médios mais elevados destas práticas (tabelas 16 e 17).

Tabela 16: Estatísticas de grupo

	1. Género	N	Média	Desvio Padrão
Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Feminino	253	3,3856	0,79975
	Masculino	68	3,1599	0,76175

Tabela 17: Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias		
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)
Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Variâncias iguais assumidas	0,978	0,324	2,086	319	0,038
	Variâncias iguais não assumidas			2,146	110,011	0,034

Não foram encontradas diferenças significativas na Colaboração entre os Docentes da ER e o docente da EE, em função da situação profissional ($p > 0.05$), (tabelas 18 e 19).

Tabela 18: Situação Profissional

Tabela nº18: Situação Profissional	N	Média	Desvio Padrão
Docente Contratado	43	3,2878	0,74116
Docente do quadro de Agrupamento	238	3,3556	0,79474
Docente do QZP	40	3,2859	0,87315
Total	321	3,3378	0,79606

ANOVA

Tabela 19: Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE

	Soma dos	Quadrado			
	Quadrados	df	Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	0,290	2	0,145	0,228	0,796
Nos grupos	202,496	318	0,637		
Total	202,787	320			

Foram encontradas diferenças significativas na Colaboração entre os Docentes da ER e o docente da EE, em função da existência de alguma disciplina no domínio das NEE na formação inicial dos docentes ($p < 0.05$), sendo que foi nos docentes cuja formação inicial integrou esse tipo de disciplina que se encontraram valores médios mais elevados destas práticas (tabela 20 e 21)

Tabela 20: Formação Inicial

	9.1. A sua formação inicial integrou alguma disciplina no domínio das Necessidades Educativas Especiais?				
		N	Média	Desvio Padrão	
Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Não	238	3,2818	0,81873	
	Sim	83	3,4985	0,70737	

Tabela 21: Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias		
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)
Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Variâncias iguais assumidas	4,014	0,046	-2,148	319	0,032
	Variâncias iguais não assumidas			-2,304	164,121	0,022

Foram encontradas diferenças significativas na Colaboração entre os Docentes da ER e o docente da EE, em função da posse de formação especializada em EE ($p < 0.05$), sendo que foi nos docentes com formação especializada em EE que se encontraram valores médios mais elevados destas práticas (tabelas 22 e 23).

Tabela 22: Formação Especializada

	9.2. Possui formação especializada em Educação Especial?	N	Média	Desvio Padrão
Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Não	199	3,2211	0,79814
	Sim	122	3,5282	0,75801

Tabela 23: Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias		
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)
Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Variâncias iguais assumidas	0,696	0,405	-3,410	319	0,001
	Variâncias iguais não assumidas			-3,452	266,224	0,001

Foram encontradas diferenças significativas na Colaboração entre os Docentes da ER e o docente da EE, em função da frequência de ações de formação relacionadas com a EE ($p < 0.05$), sendo que foi nos docentes que já frequentaram formação que se encontraram valores médios mais elevados destas práticas (tabelas 24 e 25).

Tabela 24: Frequência de ações de Formação

	9.3. Já frequentou ações de formação relacionadas com a Educação Especial?	N	Média	Desvio Padrão
Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Não	79	3,0926	0,78254
	Sim	242	3,4179	0,78555

Tabela 25: Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias		
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)
Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Variâncias iguais assumidas	0,013	0,910	-3,199	319	0,002
	Variâncias iguais não assumidas			-3,205	133,098	0,002

Após a apresentação dos dados sociodemográficos e profissionais, procurou-se ver a correlação entre idade, a formação académica e o tempo de serviço e as práticas colaborativas.

Não foram encontradas correlações significativas entre a Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE e a idade, a formação académica e o tempo de serviço ($p > 0.05$), (tabelas 26 e 27).

Tabela 26: Correlações entre a idade, formação académica e o tempo de serviço

				Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	2. Idade	3. Formação académica	4. Tempo de serviço
rô de Spearman	Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Coefficiente de Correlação	1,000	0,044	-0,014	0,032	
		Sig. (2 extremidades)	.	0,430	0,803	0,570	
		N	321	321	321	321	
	2. Idade	Coefficiente de Correlação	0,044	1,000	-0,125*	0,802**	
	Sig. (2 extremidades)	0,430	.	0,025	0,000		
	N	321	321	321	321		
	3. Formação académica	Coefficiente de Correlação	-0,014	-0,125*	1,000	-0,087	
		Sig. (2 extremidades)	0,803	0,025	.	0,121	
	N	321	321	321	321		
	4. Tempo de serviço	Coefficiente de Correlação	0,032	0,802**	-0,087	1,000	
		Sig. (2 extremidades)	0,570	0,000	0,121	.	
	N	321	321	321	321		

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

	Grupo	N	Média	Desvio Padrão
Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Ensino Regular	211	3,2020	0,79946
	Educação Especial	110	3,5983	0,72450

Tabela 27: Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias		
		Z	Sig.	t	df	Sig. extremidades) (2
Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Variâncias iguais assumidas	1,945	0,164	-4,350	319	0,000
	Variâncias iguais não assumidas			-4,487	240,915	0,000

1.3.2. Satisfação e clima na escola

Apresentam-se os dados para verificar se as práticas colaborativas entre docentes do ensino regular e os da educação especial são influenciadas pela satisfação com as condições de trabalho e o ambiente da escola, tendo sido considerados nove indicadores.

Foram encontradas diferenças significativas na Colaboração entre os docentes do ER e o Docente da EE, em função da satisfação com as condições de trabalho e o ambiente da escola ($p < 0.05$), sendo que foi nos docentes satisfeitos que se observaram os valores médios mais elevados (tabela 28).

Tabela 28: Colaboração nas Condições de trabalho

		1. Sente-se satisfeito com as condições de trabalho e o ambiente da escola?			
			N	Média	Desvio Padrão
Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Não		65	2,8500	0,76345
	Sim		256	3,4617	0,75690

Tabela 29: Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias			(2
		Z	Sig.	t	df	Sig. extremidades)	
Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Variâncias iguais assumidas	0,002	0,964	-5,808	319	0,000	
	Variâncias iguais não assumidas			-5,778	98,392	0,000	

Foram encontradas diferenças significativas na Colaboração entre os docentes do ER e o Docente da EE, em função da existência de reuniões de trabalho entre os docentes para além daquelas por imposição legal ($p < 0.05$), sendo que foi nos docentes em cuja escola existem tais reuniões que se observaram os valores médios mais elevados (tabelas 30 e 31).

Tabela 30: Colaboração em função da existência de reuniões de trabalho entre os docentes para além daquelas por imposição legal

		2. Na sua escola, há reuniões de trabalho entre os docentes, para além daquelas por imposição legal?			
		N	Média	Desvio Padrão	
Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Não	59	2,8591	0,70688	
	Sim	262	3,4456	0,77618	

Tabela 31: Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias			(2
		Z	Sig.	t	df	Sig. extremidades)	
Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Variâncias iguais assumidas	0,711	0,400	-5,327	319	0,000	
	Variâncias iguais não assumidas			-5,652	92,259	0,000	

Foram encontradas diferenças significativas na Colaboração entre os docentes do ER e o Docente da EE, em função da existência de um clima de cordialidade e simpatia entre a maioria dos docentes da escola ($p < 0.05$), sendo que foi nos docentes que percebem este clima que se observaram os valores médios mais elevados (tabelas 32 e 33).

Tabela 32: Colaboração em função da existência de um clima de cordialidade e simpatia

		3. Existe um clima de cordialidade e simpatia entre a maioria dos docentes da escola?	N	Média	Desvio Padrão
Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Não		10	2,6875	0,92374
	Sim		311	3,3587	0,78441

Tabela 33: Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias			(2
		Z	Sig.	t	df	Sig. extremidades)	
Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Variâncias iguais assumidas	2,017	0,156	-2,649	319	0,008	
	Variâncias iguais não assumidas			-2,272	9,422	0,048	

Foram encontradas diferenças significativas na Colaboração entre os docentes do ER e o Docente da EE, em função do conhecimento e utilização dos recursos existentes na escola para apoiar os alunos com NEE ($p < 0.05$), sendo que foi nos docentes que consideram haver esse conhecimento e utilização que se observaram os valores médios mais elevados (tabelas 34 e 35).

Tabela 34: Colaboração em função do conhecimento e utilização dos recursos existentes na escola

		4. Os docentes sabem quais os recursos existentes na escola para apoiar os alunos com NEE e utilizam esses recursos?	N	Média	Desvio Padrão
Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Não		81	2,8596	0,72957
	Sim		240	3,4992	0,75275

Tabela 35: Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias		
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)
Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Variâncias iguais assumidas	0,120	0,729	-6,664	319	0,000
	Variâncias iguais não assumidas			-6,768	141,690	0,000

Foram encontradas diferenças significativas na Colaboração entre os docentes do ER e o Docente da EE, em função da percepção da valorização e apoio do trabalho colaborativo entre os docentes por parte da gestão da escola ($p < 0.05$), sendo que foi nos docentes que têm essa percepção que se observaram os valores médios mais elevados (tabelas 36 e 37).

Tabela 36: Colaboração em função da valorização e apoio do trabalho colaborativo entre docentes

		5. A gestão da escola valoriza e apoia o trabalho colaborativo entre os docentes?	N	Média	Desvio Padrão
Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Não		29	2,6164	0,70686
	Sim		292	3,4095	0,76926

Tabela 37: Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias			(2
		Z	Sig.	t	df	Sig. extremidades)	
Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Variâncias iguais assumidas	0,661	0,417	-5,332	319	0,000	
	Variâncias iguais não assumidas			-5,715	34,928	0,000	

Foram encontradas diferenças significativas na Colaboração entre os docentes do ER e o Docente da EE, em função da percepção do encorajamento e da facilitação de oportunidades de formação contínua dos docentes por parte da escola ($p < 0.05$), sendo que foi nos docentes que têm essa percepção que se observaram os valores médios mais elevados (tabelas 38 e 39).

Tabela 38: Colaboração na percepção do encorajamento e da facilitação de oportunidades de formação contínua dos docentes

		6. A gestão da escola encoraja e facilita oportunidades de formação contínua dos docentes?			
		N	Média	Desvio Padrão	
Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Não	37	2,9814	0,83123	
	Sim	284	3,3842	0,78096	

Tabela 39: Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias			(2
		Z	Sig.	t	df	Sig. extremidades)	
Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Variâncias iguais assumidas	0,216	0,643	-2,929	319	0,004	
	Variâncias iguais não assumidas			-2,792	44,681	0,008	

Foram encontradas diferenças significativas na Colaboração entre os docentes do ER e o Docente da EE, em função da percepção de que todos os docentes trabalham para um projeto comum e partilham os mesmos objetivos ($p < 0.05$), sendo que foi nos docentes que têm essa percepção na escola onde lecionam que se observaram os valores médios mais elevado(tabelas40 e 41).

Tabela 40: Colaboração da percepção de que todos os docentes trabalham para um projeto comum e partilham os mesmos objetivos

		7. Sente que a maioria dos docentes da sua escola trabalham para um projeto comum e partilham os mesmos objetivos?	N	Média	Desvio Padrão
Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Não		85	2,9419	0,81197
	Sim		236	3,4804	0,74172

Tabela 41: Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias		
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)
Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Variâncias iguais assumidas	0,641	0,424	-5,595	319	0,000
	Variâncias iguais não assumidas			-5,361	137,634	0,000

Foram encontradas diferenças significativas na Colaboração entre os docentes do ER e o Docente da EE, em função da percepção de que os docentes são ativamente incentivados a envolverem-se na vida da escola ($p < 0.05$), sendo que foi nos docentes que têm essa percepção que se observaram os valores médios mais elevados(tabelas42 e 43).

Tabela 42: Colaboração da percepção de que os docentes são ativamente incentivados a envolverem-se na vida da escola

		8. Considera que a maioria dos docentes são ativamente incentivados a envolverem-se na vida da escola?	N	Média	Desvio Padrão
Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Não		94	2,9987	0,80890
	Sim		227	3,4782	0,74859

Tabela 43: Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias		
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)
Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Variâncias iguais assumidas	0,598	0,440	-5,100	319	0,000
	Variâncias iguais não assumidas			-4,939	162,264	0,000

Foram encontradas diferenças significativas na Colaboração entre os docentes do ER e o Docente da EE, em função da percepção da existência de uma relação de trabalho colaborativo entre os docentes ($p < 0.05$), sendo que foi nos docentes que têm essa percepção que se observaram os valores médios mais elevados (tabelas 44 e 45).

Tabela 44: Colaboração da percepção da existência de uma relação de trabalho colaborativo entre os docentes

		9. Considera que na sua escola existe uma relação de trabalho colaborativo entre os docentes?	N	Média	Desvio Padrão
Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Não		55	2,7648	0,80435
	Sim		266	3,4563	0,74239

Tabela 45: Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias			
		Z	Sig.	t	df	Sig. extremidades)	(2
Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE	Variâncias iguais assumidas	0,085	0,771	-6,198	319	0,000	
	Variâncias iguais não assumidas			-5,879	74,229	0,000	

1.3.3. Constrangimentos à colaboração

Apresentam-se os dados para verificar se as práticas colaborativas entre docentes do ensino regular e os da educação especial são influenciadas por constrangimentos à colaboração, tendo sido considerados os constrangimentos extrínsecos e intrínsecos aos docentes.

Nas tabelas 46 e 47, encontram-se diferenças significativas nos Constrangimentos Intrínsecos aos Docentes, entre os docentes da ER e os docentes da EE ($p < 0.05$), sendo que foi nos docentes da EE que se encontraram valores médios mais elevados. Relativamente aos Constrangimentos Extrínsecos aos Docentes, não foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos de docentes ($p > 0.05$).

Tabela 46: Constrangimentos Intrínsecos e Constrangimentos Extrínsecos

		Grupo	N	Média	Desvio Padrão
Constrangimentos aos Docentes	Intrínsecos	Ensino Regular	211	1,8444	0,88783
		Educação Especial	110	2,2561	1,01057
Constrangimentos aos Docentes	Extrínsecos	Ensino Regular	211	3,7943	0,94877
		Educação Especial	110	3,9018	0,85015

Tabela 47: Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias			Sig. extremidades)	(2
		Z	Sig.	t	df			
Constrangimentos Intrínsecos Docentes	aos	Variâncias iguais assumidas	5,325	0,022	-3,758	319	0,000	
		Variâncias iguais não assumidas			-3,608	197,749	0,000	
Constrangimentos Extrínsecos Docentes	aos	Variâncias iguais assumidas	1,728	0,190	-0,998	319	0,319	
		Variâncias iguais não assumidas			-1,033	243,267	0,303	

1.3.4. Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas

Apresentam-se os dados para verificar se as práticas colaborativas entre docentes do ensino regular e os da educação especial são influenciadas pela autoeficácia na implementação de práticas inclusivas, tendo sido consideradas para a autoeficácia as Estratégias de Ensino Inclusivas, a Eficácia na Colaboração e a Eficácia no Controlo de Comportamentos.

Foram encontradas diferenças significativas nas Estratégias de Ensino Inclusivas e na Eficácia na Colaboração, entre os docentes do ER e os docentes da EE ($p < 0.05$), sendo que foi nos docentes da EE que se encontraram valores médios mais elevados. Relativamente à Eficácia no Controlo de Comportamentos, também foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos de docentes ($p > 0.05$), mas foi nos docentes do ER que se observaram os valores médios mais elevados (tabela 48 e 49).

Tabela 48: Estratégias de Ensino Inclusivas e a Eficácia na Colaboração

	Grupo	N	Média	Desvio Padrão
Estratégias de Ensino Inclusivas	Ensino Regular	211	3,9573	0,63664
	Educação Especial	110	4,2258	0,61645
Eficácia no Controlo de Comportamentos	Ensino Regular	211	4,1556	0,59795
	Educação Especial	110	4,0045	0,69565
Eficácia na Colaboração	Ensino Regular	211	3,9028	0,70046
	Educação Especial	110	4,3530	0,61444

Tabela 49: Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias			Sig. (2 extremidades)
		Z	Sig.	t	df		
Estratégias de Ensino Inclusivas	Variâncias iguais assumidas	0,356	0,551	-	319	3,624	0,000
	Variâncias iguais não assumidas			-	227,420	3,661	0,000
Eficácia no Controlo de Comportamentos	Variâncias iguais assumidas	0,085	0,770	2,029	319		0,043
	Variâncias iguais não assumidas			1,935	194,188		0,054
Eficácia na Colaboração	Variâncias iguais assumidas	4,445	0,036	-	319	5,694	0,000
	Variâncias iguais não assumidas			-	247,713	5,933	0,000

Após a apresentação dos resultados, que integrou a validação do instrumento e, a apresentação dos blocos que o constituem segue-se a discussão dos resultados.

2. Discussão dos Resultados

O presente estudo organizou-se em função de três objetivos e, considerou quatro hipóteses:

H1: As características pessoais e profissionais dos docentes influenciam estatisticamente de forma significativa as práticas colaborativas dos professores do ensino regular e de educação especial.

H2: Existem diferenças significativas entre docentes do ensino regular e docentes de educação especial no que diz respeito à satisfação e clima na escola.

H3: Existem diferenças significativas entre docentes do ensino regular e docentes de educação especial no que diz respeito aos constrangimentos percebidos na implementação da cultura colaborativa.

H4: Existem diferenças significativas entre docentes do ensino regular e docentes de educação especial no que diz respeito à autoeficácia na implementação de práticas inclusivas.

Quadro 4: Complementaridade dos objetivos com as hipóteses

Objetivos	Hipóteses
Objetivo 1	Não considera hipóteses, pois visava a validação do instrumento.
Objetivo 2	H1 x bibliografia
Objetivo 3	H2 (Satisfação) x H3 (constrangimentos) x H4 (autoeficácia) x bibliografia

A análise estatística do instrumento permite confiar nos resultados, pois o instrumento apresenta uma boa consistência interna:

- para a Colaboração entre os docentes da educação regular e o docente da educação especial, tem-se um $\alpha = 0.898$ (tabela nº9), explicando 44.12% da variância total (tabela nº 8).

- para os Constrangimentos à colaboração, tem-se um $\alpha = 0.844$ (dimensões $\alpha = 0.899$ e $\alpha = 0.837$; tabela 12, explicando 64.89% da variância total

(*Constrangimentos Intrínsecos aos Docentes* explica 40.56% da variância; *Constrangimentos Extrínsecos aos Docentes*, explica 24.33% da variância; tabela 11).

- para a Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas, tem-se um $\alpha = 0.923$) e as respetivas dimensões com $\alpha = 0.847$ para as *Estratégias de Ensino Inclusivas* e, com $\alpha = 0.869$ para a *Eficácia na Colaboração* e, com $\alpha = 0.893$ para a *Eficácia no Controlo de Comportamentos* (tabela nº14).

Desta forma, é possível dizer que o **objetivo 1** desta investigação foi respondido, uma vez que o instrumento permite medir a Colaboração entre os docentes da educação regular e da educação especial, os Constrangimentos à colaboração e a Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas

O género, a formação inicial dos docentes, a formação especializada em EE e formação relacionadas com a EE apresentaram diferenças significativas na Colaboração entre os Docentes da ER e o docente da EE. Encontrou-se maior colaboração entre o género feminino, nos docentes cuja formação inicial integrou disciplina no domínio das NEE, nos docentes com formação especializada em EE, nos docentes que já frequentaram ações de formação relacionadas com a EE.

Também estudos realizados pelos autores Morgado (2003) e Fullan e Hargreaves (2001) já haviam chegado aos mesmos resultados, salientando a importância da formação docente nas NEE, tanto na sua formação inicial como na sua formação contínua ao longo da sua carreira docente, como forma de potencializar a cultura e atitudes de uma verdadeira colaboração entre os docentes.

Das variáveis profissionais, *a situação profissional* é a única que não apresenta diferenças na Colaboração entre os Docentes da ER e o docente da EE, desta forma não explica a colaboração entre estes profissionais.

Quando se procurou perceber se a idade, a formação académica e o tempo de serviço se correlacionavam com a Colaboração entre os Docentes da ER e o Docente da EE, concluiu-se que não.

Também, Hargreaves (1998, in Abelha, 2011) enumera as vantagens do trabalho

colaborativo, nomeadamente no que diz respeito ao *apoio moral* que ajuda a ultrapassar fracassos, à *eficiência acrescida* pois o trabalho em conjunto evita redundâncias, à *eficácia melhorada* devido à partilha de ideias, experiências e responsabilidades, à *sobrecarga de trabalho reduzida*, com a partilha de tarefas e de responsabilidades, à *certeza situada*, pois ao trabalharem coletivamente reduzem os sentimentos de insegurança, à *capacidade de reflexão acrescida* que promove o diálogo e a reflexão sobre as práticas curriculares, a *oportunidades de aprendizagem* porque, entre todos produzem conhecimento, e ao *aperfeiçoamento contínuo* onde a mudança passa a ser encarada como uma forma de ultrapassar problemas diagnosticados, num processo contínuo de aperfeiçoamento.

É possível dizer que a H1, respondeu ao **objetivo 2**, *relacionar variáveis sociodemográficas e profissionais com as práticas colaborativas dos professores do ensino regular e de educação especial*, pois:

- identificaram-se variáveis que apresentavam diferenças significativas;
- apesar das diferenças entre as variáveis, não se encontrou correlação entre idade, a formação académica e o tempo de serviço.

Relativamente à *satisfação com as condições de trabalho e o ambiente da escola* identificaram-se 9 aspetos que influenciam a Colaboração entre os docentes do ER e o Docente da EE. Encontrou-se maior colaboração entre docentes do ER e do EE quando os docentes estão satisfeitos, participam em reuniões de trabalho além das impostas legalmente e quando percebem os seguintes aspetos: existência de clima de cordialidade; existência de conhecimento e utilização dos recursos disponíveis na escola para apoiar os alunos com NEE; a gestão da escola valoriza e apoia o trabalho colaborativo entre os docentes; a gestão da escola encoraja e facilita oportunidades de formação contínua; todos os docentes trabalham para um projeto comum e partilham os mesmos objetivos; são ativamente incentivados a envolverem-se na vida da escola; existência de uma relação de trabalho colaborativo entre os docentes.

Assim, pode-se concluir que quanto mais elevada é a satisfação com a escola maior é a preferência pelas práticas colaborativas, vindo corroborar com os estudos de Correia

(2013) e Fullan & Hargreaves (2001) que reforçam também a importância de um clima de satisfação entre os professores na escola para o sucesso das práticas colaborativas entre os docentes.

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

Os maiores *constrangimentos intrínsecos* encontrados na implementação da cultura colaborativa são apresentados pelos docentes da EE e são: falta de abertura/aceitação, falta de diálogo/comunicação, individualismo/egoísmo falta de vontade, mau relacionamento/incompatibilidade e, desmotivação/desinteresse. (tabela 11)

O docente de educação especial é uma pessoa com formação especializada adicional que dispõe de preparação adequada para trabalhar com crianças com NEE ou em risco. Este indivíduo pode trabalhar diretamente com a criança ou desempenhar um papel de consultor, onde irá contribuir com estratégias e adaptações das práticas pedagógicas.

Relativamente aos *Constrangimentos à colaboração*, verificámos que a “Sobrecarga de trabalho” e o “Excesso de trabalho burocrático” (constrangimentos extrínsecos) apresentam valores mais altos e que o “Mau relacionamento/incompatibilidade” (constrangimento intrínseco) valores mais baixos (tabela 13)

Os valores mais elevados são devido à sobrecarga de trabalho, a falta de tempo, o excesso de trabalho burocrático, os horários incompatíveis e o elevado número de alunos explicarem os constrangimentos relacionados com características da organização e gestão escolar, para os *constrangimentos extrínsecos nas diferenças* entre docentes do Ensino Regular e docentes de Educação Especial.

Tal como neste estudo, também Correia (2013), Silva (2011), Valadão (2010), Pereira

(2004) e Lima (2002) encontram resultados semelhantes, concluindo-se que as condições organizacionais da escola são fatores restritivos no encontro e ação conjunta dos docentes, salientando-se assim os horários e o trabalho excessivo dos docentes.

Verificou-se que os docentes da EE são mais eficazes na aplicação de *Estratégias de Ensino Inclusivas e na Colaboração*, contudo os docentes do ER são mais eficazes no Controlo de Comportamentos (tabela 35). Constatou-se ainda, que, quanto mais eficazes na aplicação de Estratégias de Ensino Inclusivas, no Controlo de Comportamentos e na Colaboração, maiores são as práticas colaborativas entre docentes do ER e os docentes da EE.

O estudo encontra resultados que demonstram que a capacidade de reflexão é muito importante na colaboração docente, tal como Ferreira (2008) e Gonçalves (2000 cit. in Nóvoa, 2000) já haviam concluído nos seus estudos, é nos momentos de calma e satisfação pessoal que os docentes acreditam que estão a fazer um bom trabalho e a sua capacidade de reflexão aumenta, assim como a capacidade de aceitar a crítica dos seus pares e encontrar soluções adequadas aos objetivos comuns.

Tendo-se confirmado as **hipóteses 2, 3, e 4**, é possível dizer que o estudo empírico permitiu verificar que a satisfação docente, o clima da escola, o nível de práticas colaborativas, os constrangimentos percebidos e a autoeficácia na implementação de práticas inclusivas influenciam a colaboração entre docentes do Ensino Regular e docentes de Educação Especial.

A confirmação das hipóteses 2, 3, e 4 permitiram responder ao objetivo 3.

Ao longo deste capítulo procedeu-se à **apresentação e discussão dos dados**. O próximo capítulo encerrará este estudo com a **apresentação das conclusões e recomendações de investigações futuras**.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

1. Conclusões

Uma vez que este estudo pretende examinar as percepções que existem entre os professores do ensino regular e do ensino especial sobre as práticas colaborativas atuais nas suas escolas, assim como sobre os fatores associados a estas definiu-se o seguinte objetivo geral:

Conhecer a satisfação, as práticas colaborativas, os constrangimentos na implementação da cultura colaborativa e a autoeficácia na implementação de práticas inclusivas dos docentes do ensino regular do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e dos docentes de Educação Especial.

Para responder a este objetivo formularam-se três objetivos específicos e quatro hipóteses.

Assim, o **objetivo 1** pretendia validar um instrumento que permitisse medir a Colaboração entre os docentes da educação regular e o docente da educação especial, os Constrangimentos a essa colaboração, bem como, o papel da Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas.

A consistência interna das escalas e respetivos fatores foi avaliada através do valor do coeficiente Alfa de Cronbach, sendo que esta pode ser considerada **boa** pois os valores foram, para *colaboração* 0.898, para os *constrangimentos à colaboração* 0.844 (*Constrangimentos Intrínsecos*, $\alpha = 0.899$ e, *Constrangimentos Extrínsecos* $\alpha = 0.837$) e, para a *Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas* 0.923 (*Estratégias de Ensino Inclusivas* $\alpha = 0.847$; *Eficácia na Colaboração* $\alpha = 0.869$; para a *Eficácia no Controlo de Comportamentos* e $\alpha = 0.893$).

Tendo o instrumento obtido uma **consistência interna boa**, pode confiar-se nos resultados obtidos.

Para o **objetivo 2**, relacionar variáveis sociodemográficas e profissionais com as práticas colaborativas dos professores do ensino regular e de educação especial, formulou-se a **hipótese 1**: *As características pessoais e profissionais dos docentes têm influência nas suas práticas colaborativas.*

É possível dizer que, a H1, respondeu ao **objetivo 2**, pois:

- Identificaram-se variáveis que apresentavam diferenças significativas. Encontrou-se maior colaboração entre o género feminino, nos docentes cuja formação inicial integrou a disciplina no domínio das NEE, nos docentes com formação especializada em EE, nos docentes que já frequentaram ações de formação relacionadas com a EE.
- Das variáveis profissionais, *a situação profissional* é a única que não apresenta diferenças na Colaboração entre os Docentes da ER e o docente da EE, desta forma não explica a colaboração entre estes profissionais.
- apesar das diferenças entre as variáveis, não se encontrou correlação entre idade, a formação académica e o tempo de serviço

Para responder ao **objetivo 3**: verificar se a satisfação docente, o clima da escola, o nível de práticas colaborativas, os constrangimentos percebidos e, a autoeficácia na implementação de práticas inclusivas, na implementação da cultura colaborativa são diferentes entre docentes do Ensino Regular e docentes de Educação Especial, formularam-se as seguintes hipóteses:

***H2:** Existem diferenças significativas entre docentes do ensino regular e docentes de educação especial no que diz respeito à satisfação e clima na escola.*

***H3:** Existem diferenças significativas entre docentes do ensino regular e docentes de educação especial no que diz respeito aos constrangimentos percebidos na implementação da cultura colaborativa.*

***H4:** Existem diferenças significativas entre docentes do ensino regular e docentes de educação especial no que diz respeito à autoeficácia na implementação de práticas inclusivas.*

Tendo-se confirmado as **hipóteses 2, 3 e 4**, é possível dizer que o estudo empírico permitiu verificar que a satisfação docente, o clima da escola, o nível de práticas colaborativas, os constrangimentos percebidos e, a autoeficácia na implementação de práticas inclusivas, influenciam a colaboração entre docentes do Ensino Regular e docentes de Educação Especial.

Os objetivos específicos definidos bem como as hipóteses permitiram

responder ao objetivo geral deste estudo.

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

Segundo Damiani (2008) a implementação de uma dinâmica de trabalho colaborativo e diferenciado deve ser considerada como motor para a inclusão dos alunos com NEE. Contudo, Fullan & Hargreaves (2001) salientam a importância do empenho dos docentes na melhoria contínua da sua escola, como sendo um fator decisivo para o desenvolvimento de um profissionalismo interativo assente numa cultura de colaboração. Em suma, saber trabalhar com os seus pares, partilhar ideias e experiências, e incentivar a inovação são competências que os professores devem desenvolver de forma ativa e colaborante.

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

A Escola é o local certo onde o Professor poderá introduzir mudanças substantivas. É nela que pode ser empregue uma natureza inclusiva de forma natural e bem aceite por parte da comunidade escolar. Desta forma, poderão surgir mudanças consideráveis relativamente à qualidade do ambiente escolar, seja ele dentro ou fora de sala de aula. É importante reforçar que a inclusão, tornando-se mais ativa no mundo escolar, fará com que este fique mais suscetível a novas experiências pedagógicas, um mundo mais rico e proporcionador de qualidade vida.

Segundo Correia (2008), uma filosofia de escola inclusiva é 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 aí as manter, evitando excluí-las e procurando criar oportunidades de aprendizagem bem-sucedidas para todas, graças à diferenciação de estratégias que se impuserem.

No nosso entender, o trabalho de parceria traz vantagens na partilha de informação, na colaboração e no empenho dos intervenientes em desenvolver estratégias que conduzam a planos de ação eficazes, cujo objetivo primordial será o de corresponder aos alunos, minimizando a sua problemática. Por isso, estamos certos de que a aliança entre profissionais na implementação de uma pedagogia de inclusão, poderá potenciar a maximização das capacidades individuais da criança, no sentido de ajudá-la a sentir-se segura, valorizada e amada.

O papel que lhe estará destinado nos contextos em que a sua vida vai decorrer, será seguramente mais facilmente atingido, quer a nível escolar, quer a nível familiar e/ou comunitário.

Segundo Guralnick (2001), em turmas inclusivas, a interação entre colegas oferece oportunidade às crianças para desenvolver e expandir o seu repertório de “**skills**” sociais, estabelecendo relações de amizade com crianças sem NEE, desenvolvendo por isso mais interações sociais, do que quando integradas em classes especiais, para além de se desenvolverem mais ao nível da linguagem e da cognição, sendo a sua autoestima melhorada, pelo facto de a criança não necessitar de ser retirada da sala de aula, para aprender com os seus colegas. A Educação Inclusiva tem como principal objetivo conseguir que a generalidade dos alunos consiga obter êxito e sucesso no seu processo de aprendizagem, através de uma educação eficaz e de qualidade, e fomentada a equidade educativa em relação aos sucessos educativos de todas as crianças nas escolas (Ainscow, 1997).

Podemos dizer que está também em causa: “o paradigma do novo professor europeu” e que é preciso repensar no perfil deste novo professor que deverá incluir uma série de competências didáticas e pedagógicas fundadas no trabalho em equipa e na reflexão partilhada sobre o trabalho desenvolvido, assumindo assim a colaboração como “pilar central do trabalho dos professores” e como “fator de aprendizagem profissional através da estimulação das interações recíprocas entre professores”.

Segundo Fullan & Hargreaves (2001) o trabalho colaborativo revela que é

possível trabalhar com todos, é possível aprender com todos e é possível reparar a escola de todos e para todos. Num estudo realizado em Inglaterra, concluiu-se que as escolas com culturas colaborativas apresentam menores taxas de abandono escolar e formas mais eficazes para resolver os problemas e dificuldades dos alunos.

A propósito do trabalho colaborativo entre os professores, Roldão (2007) referiu que este se estrutura essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração. Implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permitam: alcançar com mais sucesso o que se pretende; ativar, ao máximo, as potencialidades de todos os participantes; ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros.

As escolas são também responsáveis por fomentarem um bom relacionamento e facilitarem a colaboração entre os seus docentes. Correia (2005) realça a importância de existir «uma ligação entre todos os envolvidos», de forma a criar «uma comunidade coesa» (p. 23), indispensável para a construção de um ambiente frutuoso de ajuda e cooperação mútuas. Mais ainda, «a inclusão na educação é um dos aspetos da inclusão na sociedade» (Booth & Ainscow, 2002, p. 8). Por isso, a educação inclusiva representa o alicerce de uma sociedade mais justa e fraterna, que se começa a edificar num modelo educativo que a todos aceita e onde a diversidade é acolhida sem receio.

Finalizamos estas considerações com a mensagem de que *“Cada Criança é um projeto de vida, cabe aos seus professores ajudá-la a encontrar o seu lugar no mundo”* estimulando a cooperação, a partilha e a solidariedade em cada escola, utilizando-se para tal toda a comunidade educativa com o intuito de que as novas gerações cresçam com uma atitude de consciência social mais tolerante, criando condições para uma vida futura mais segura, mais afetiva, no sentido de que cada um possa atingir o objetivo fulcral e último do ser humano. **“O de Ser Feliz”**.

2. Recomendações para futuras investigações

Para futuras investigações, e tendo por base as ideias que nos foram ocorrendo, ao longo do processo de investigação, achamos pertinente pensar em investigações, em que cuja temática seja semelhante, mas operacionalizada de forma diferente e direcionada para novo campo, por exemplo: auscultar os vários agentes que têm responsabilidades na inclusão educativa e social (professores, técnicos de saúde, técnicos de serviço social, ...) e as instituições (escolas, IPSS, instituições particulares de solidariedade social, autarquias, serviços de emprego, empresas públicas e privadas, ...) no sentido de aferir os seus sentimentos, atitudes e preocupações face à inclusão dos alunos com dificuldade(s)/NEE na fase da transição para a vida pós-escolar, pois como está enunciado na Declaração de Salamanca (p. 54) "...os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazerem uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias à vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas da vida adulta...". Achamos pertinente inquirir os vários agentes sociais no sentido de saber o que pensam, sentem e fazem em relação à resposta que pretendem dar às necessidades individuais dos jovens com dificuldade(s)/NEE; o que pretendem fazer para desenvolver para (e com) cada jovem, um Projeto de Vida, com vista à sua inserção social; como lhes podem proporcionar experiências na comunidade e no meio empresarial; por último, como podem (e devem) encaminhar os jovens à saída do processo educativo para que estes sejam cidadãos de plenos direitos, com igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso laboral. Existe ainda um longo percurso a fazer se queremos ajudar a construir uma escola inclusiva, uma escola que procura escutar as necessidades especiais que a(s) diferença(s) nos interpela, enquanto educadores. Esperamos por isso ter a possibilidade de continuar a desenvolver estudos e práticas que promovam junto do sistema educativo a construção de cenários educativos mais inclusivos.

Em suma promover um Futuro para Todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas*. Tese de Doutoramento em Didática. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Abelha, M. Costa, N. & Martins, I. (2008). *Colaboração docente na área das Ciências Físicas e Naturais: uma aula em regime de co-docência sobre chuvas ácidas*. *Ciência em Tela*, vol. 1, nº 2.
- Abelha, M. Machado, E. A. & Lobo, C. (2014). *Colaboração docente*.
- Almeida & Freire, (2003), *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação*. Porto
- Argueles M.E., Hughe S.M.T. & Schumm J.S. (2000). Co-teaching: a different approach to inclusion. *Principal*, 79(4), 48-51.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter and M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. ISBN: 9728353359, (pp.21)
- Ainscow & Miles, (2016), *Diversity and Equity: A Global Education Challenge New Zealand Journal of Educational Studies*
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. (5.ª Edição). DSM-5. Lisboa: Climepsi Editores.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1998). Relationships among Teachers' and Students' Thinking Skills, Sense of Efficacy, and Student Achievement. *Alberta Journal of Educational Research*,
- Armstrong, D.; Armstrong, A. C. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance. *International Journal of Inclusive Education*, vol.15, n. °1, (pp.29-39).
- Avramidis, et al, (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277–293.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Avramidis et al., (2002), *Handbook of Research on Classroom Diversity and Inclusive Education. Practice*
- Azambuja, G. & Forster (2006). Diferentes dimensões da formação e da prática docente: culturas, representações e saberes. *Unirevista*. Vol. 1, n.º 2
- Azzi & Polydoro,(2007), *Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas: Validação da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale*.
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F. & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais. Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. ISBN: 9728360061.
- Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o sistema de educação. Os alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Bandura, A. (1977, 1982). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*,
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (pp391) [[Links](#)]
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148
- Bandura, A. (1997), Self-Efficacy, In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press,
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In: Bandura, A.; Azzi, R.G.; Polydoro, S.A.J. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed (pp15-41 -105).
- Bandura,A. (2018), *A Aprendizagem Social- Teoria Social Cognitiva*. 1ªEdição
- Bandura, A. & Pajares (1997), *Escala de Autoeficácia para Atividades Ocupacionais*.
- Bautista, R. (1997). Educação especial e reforma educativa. Uma escola para todos: A integração escolar. In R. Bautista (Org.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro. ISBN: 9789725761168. (pp21)
- Bauwens, 1989, *Cooperative Teaching: A Model for General and Special Education Integration*, Bauwens, J., Hourcade, J. J., & Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education*, 10(2), 17-22.
- Benavente, A. (1993). *Mudar a escola, mudar as práticas. Um estudo de caso em educação ambiental*. Lisboa: Escolar Editora. ISBN: 9789725920671.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). *Investigação colaborativa: potencialidades e problemas*. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM. ISBN: 9789728768010. (pp. 43-55).
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Sintra: Cidadãos do Mundo. ISBN: 1872001181.
- Bruzneck, J. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. In F. Sisto, Oliveira & L. Fini (Ed.), *Leituras de Psicologia para a formação de Professores* (115-134). Petrópolis: Editora Vozes.
- Camisão, I. (2004). *Perceção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Constituição da República Portuguesa (1976). Acedido em 10 de abril de 2018 em: www.cne.pt/contente/constituicao-da-republica-portuguesa
- Caria, T. (2000). *A cultura profissional dos professores*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian (pp197-198)
- Carmo & Ferreira, (2008) *Metodologia da Investigação: Guia para autoaprendizagem*, repositório

- Center, Y. & Ward, J. (1987). Teachers` Attitudes towards the Integration of Disabled Children in Regular Schools. *Exceptional Children*, 31, 41-56.
- Correia, L. M. & Cabral, M. C. (1997). Uma nova política em educação. In L. M.
- Correia (Org.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* Porto: Porto Editora. ISBN: 9720345012(pp. 17- 43).
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora. (pp2,26,47-60,61)
- Correia, L. M. (2000). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora. (pp 26,47-60,61)
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora. ISBN: 9720345071. (pp123- 142).
- Correia, L. M., & Martins, A. P. L. (2002). *Inclusão: Um guia para educadores e professores*. Col. Necessidades Educativas Especiais. Braga: Quadrado Azul. (pp25)
- Correia, L. M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando a inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia (Org.) *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora. (pp37,44)
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora. ISBN: 9789720014023.
- Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Coleção Impacto Educacional. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Porto: Porto Editora. (pp 60)
- Correia, L.M. (2010). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2013), *Educação Inclusiva ou Integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais? Um estudo numa sala de aula de Jardim de Infância*, Luís M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares de ensino*. Porto: Porto Editora, (pp 95,144)
- Carvalho, (2005), *Educação Inclusiva com os Pingos nos Is*, Carvalho, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 4. ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2006.
- Costa, A. B. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. In CNE (Ed.). Lisboa: Ministério da Educação, Costa, A. & Rodrigues, D. (1999). *Country Briefing Special education in Portugal*. In *European Journal of Special Needs Education*, V. 14, Nº. 1, p. 70-89; 74 *Declaração de Salamanca (1994)*. (pp. 28)
- Costa, A.B. (2005), *Triagem de desenvolvimento neuropsicomotor em instituições de educação infantil segundo o Teste de Denver II*
- Coutsocostas, G.-G. & Alborz, A. (2010). *Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning*

- disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 149-164.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar Curitiba*, n. 31,, Editora UFPR. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>.
- Darling-Hammond L,(2014), One piece of the whole: Teacher evaluation as part of a comprehensive system for teaching and learning. *American Educator*
- Dias, P. C. (2017). "A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa", *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* (pp25, 94).
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Porto Editora. (pp127)
- DGE.(2018). *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: DGE. Obtido em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Elliot, S. (2008). The effect of teachers` attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 48-55
- Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived Teaching Problems, Self-Efficacy, and Commitment to Teaching among Preservice Teachers. *Journal of Educational Research*, 80, 81-85.
- Ferreira, J. (2008a). *Módulo de Deficiência na Sociedade Contemporânea no âmbito do Mestrado em Exercício e Saúde para Populações Especiais*. Textos de Apoio.
- Fisher, D., Frey, N. & Thousand, J. (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work? *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 26, 42-50.
- Florian& LinkLater, (2010) *Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all*, *Sociology; Cambridge Journal of Education*.
- Formosinho.J. (2009), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e a ação docente*.Porto. Porto Editora
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência. ISBN: 9789728383107.(pp311e312)
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures, Lusodidacta. (pp171, 311,312)
- Fried &Cook, (2000), *Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?*

- Friend, M., & Cook, L. (2012). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. 7th ed. New York: Pearson.
- Friend, M. (2007). The Coteaching Partnership. *Educational Leadership*, n. ° 64, (pp. 48-52).
- Friend, M. (2011). *Special education: Contemporary perspectives for school professionals* (3rd ed.). Upper Saddle River, N. J.: Pearson.
- Fullan, M. (2000), *School-Based Management: Reconceptualizing to Improve Learning Outcomes*, Fullan, M, & Hargreaves, Andy (2000). *A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Garcia-Renedo, M. et al. (2004). Antecedentes afectivos de la autoeficacia entre profesores: diferencias individuales. In Salanova, M. et al. (Eds.). *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia*. Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, D.L., 2004. p. 244-255.
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451–458.
- Gilmore et al. (2003), Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, Volume 28,
- Gil, F. M. (2009). *A Educação Especial, um estudo centrado nos papéis do(a) professor(a) e das relações Docente de Educação Especial - Professor Titular da Turma / Director da Turma*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: Universidade do Porto.
- Gómez, P. (2001), *O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar. Condições para a sua existência e sustentabilidade*. Porto Alegre (pp 17,164)
- Gonçalves, R.A. (2007). Promover a mudança em personalidades anti-sociais: punir, tratar e controlar. *Análise Psicológica*, (p, 80)
- Grau, R., Salanova, M., & Peiró, J. M. (2001). Moderator effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain*, 5(1), 63–74.
- Guralnick & Michael J. (2001) – *Early Childhood Inclusion, Focus on Change*. USA: Paul
- Gurgur, H., and H. Y. Uzuner. (2010). *A Phenomenological Analysis of the Views on Co-teaching Applications in the Inclusion Classroom*. *Educational Sciences: Theory and Practice*, n. ° 10,(pp. 311–331).
- Guo, Y., Dynia, J. M., Pelatti, C. Y., & Justice, L. M. (2014). Self-efficacy of early childhood special education teachers: Links to classroom quality and children's learning for children with language impairment. *Teaching and Teacher Education*, 39, 12-21.
- Hair et al (2009). *Análise multivariada de dados*. 6.ed. Porto Alegre, Bookman.
- Hargreaves, A. (1998) *Os professores em tempo de mudança*. Porto: Edições ASA

- Hargreaves, H. (1999), The Knowledge-Creating School, *British Journal of Educational Studies* (pp99)
- Heacox, D. (2006). Diferenciação Curricular na Sala de Aula: como efectuar alterações curriculares para todos os alunos. Lisboa: Porto Editora.(pp6)
- Hoy & Hoy, (1998).Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure, *Review of Educational Research*, 68, 202 - 248.
- Ilene,S. (2003)Effects of Teaching Early Interventionists to Use Discrete Trials During Ongoing Classroom Activities, *Article Information Volume: 23 issue: 1, page(s): (517)*
- Jesus, S. (2002), *Perspectivas para o bem-estar docente: Perspectivas para o bem-estar docente uma lição de síntese*. Porto: ASA.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741-756.
- Kronberg, R. M. (2003). A Inclusão em Escolas e Classes Regulares. A Educação Especial nos Estados Unidos: Do Passado ao Presente. In L. M. Correia (org) *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora, pp.41-56.
- Kugelmass, (1991), *Educating Children with Learning Disabilities in Foxfire Classrooms*
- Kamens, M. W. (2007). *Learning about Co-teaching: A Collaborative Student Teaching Experience for Preservice Teachers. Teacher Education and Special Education*. The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, vol. 30, n. ° 3, pp. 155-166.
- Kherroubi, (2007), *Inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle : pratiques institutionnelles et points de vue des apprenants sur leurs expériences scolaires : dossier*. France Éducation International; (pp36)
- Kherroubi, M. (2007). Pourquoi travailler en équipe à l'école primaire? In A. Lopes (Org.), *De uma escola a outra* (pp. 35-42). Porto: Afrontamento. ISBN: 9789723609004.
- Lee, Y., Patterson, P. P., & Vega, L. A. (2011). Perils to self-efficacy perceptions and teacher-preparation quality among special education intern teachers. *Teacher Education Quarterly*,
- Leite, T. (2016). Formação de Professores para a Inclusão. Conferência apresentada no Congresso Internacional Escola Inclusiva - Educar e formar para a vida independente, organizado pela CERCICA, Cascais, 3 dezembro
- Lin, H.L., Gorrell, J. (1998). Pre-service teachers' efficacy beliefs in Taiwan. *Journal of Research and Development in Education*, Athens, 32(1), 17-25.
- Leyser et al. (2011), Students with disabilities in teacher education: Changes in faculty attitudes toward accommodations over ten years. *International Journal of Special Education* 26(1):162-174
- Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and

- general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241-255.
- Lima, J. A. (2002). As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora. ISBN 9720348151 (pp 7, 20,180 e 184)
- Lopes et al., (2004). Teachers perceptions about teaching problema students in regular classrooms. *Education and Treatment of Children*, 27(4), 394-419.
- Loreman, T., Forlin, C. & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*,
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 27-44.
- Luseno, F. K. (2001). An assessment of the perceptions of secondary special and general education teachers working in inclusive settings in the Commonwealth of Virginia. Retirado de <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/26181>
- Macedo, S. (2009), *Diversity and Distrust: Civic Education in a Multicultural Democracy*; Harvard University Press
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Machesi & Martin, (1998), *Um sistema de indicadores de desigualdade educativa*. Porto Editora
- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5. Ed Porto Alegre, Artmed, 2014
- Marques, L. A.A. (2006). *História da Educação – uma introdução. Oportunidades” implementado pelo Ministério da Educação*
- Meijer, (2005), The structure and stability of externalizing and internalizing problem behavior during early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*
- Minke et al. (1996); Teachers’ Experiences with Inclusive Classrooms: Implications for Special Education Reform, *The Journal of Special Education* 30(2):152-186
- Mendes et al., (2011). Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR. (pp 89,90)
- Mendes, O. (2012). Atitude dos professores titulares de turma face à participação de alunos com multideficiência em sala de aula. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garret.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação (2008). *Educação especial. Manual de apoio à prática*. Lisboa: DGIDC. ISBN: 978972742283, (p5)

- Montgomery, A., & Mirenda, P. (2014). Teachers' self-efficacy, sentiments, attitudes and concerns about the inclusion of students with developmental disabilities. *Exceptionality Education International*,
- Morgado, J. C. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA. ISBN: 9728400586.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora. ISBN: 9720348232.
- Mota, A. & Santos, S. (2010). Inclusão social das pessoas com deficiência: aspetos históricos e filosóficos. Id on Line *Revista de Psicologia*, Julho de 2010, vol.1, no.11, pp.61-71.
- Neto, F., Barros, J. & Barros, A. (1989). Eficácia do professor. Comunicação apresentada na Conferência Internacional “ A Psicologia e os Psicólogos hoje”. Novembro. Lisboa: Apport
- Nogueira, C.M.M., (2002), *A Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições, Educação e Sociedade*
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora. ISBN: 9720341033(pp.71,98)
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9 (1-2), 139-49. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nunes, M. F. O. (2007). *Escala de fontes de eficácia percebida: Aplicação com jovens em escolha profissional*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade São Francisco, Itatiba, SP.
- Nunes, C. & Madureira, I. (2015). *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo*. Lisboa *Práticas Pedagógicas Inclusivas, da Investigação às Práticas*. 5(2), 126-143. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa,
- Odom, S. & Schwartz, I. (2007). Pontos de síntese da investigação sobre inclusão na educação pré-escolar. In S. Odom (Org.), *Alargando a roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*, Porto: Porto Editora. ISBN: 9789720346322. (pp.133)
- Pancsofar, N. & Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 20, n. ° 10, pp.1043-1053.
- Pajares, M.F. (1992). Teacher's belief and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v62 (3),(pp 307-332)
- Pajares, F.(2003) Overview of Social cognitive theory and of self-efficacy. Disponível em; <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Pajares & Olaz , (2008), *Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos*. (pp101)
- Pereira, A. S. (2004). *Educação multicultural: teorias e práticas*. Porto: Asa. ISBN: 9724136531.
- Pereira, F. (coord.). (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa:

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Pestana, M. & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para Ciências Sociais – A Complementaridade do SPSS*. 4ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pintassilgo, J. (2010). A formação inicial de professores em Portugal: reflexões em torno do atual modelo, *Revista Contemporânea de Educação*
- Pinto, N. & Morgado, J. (2012). Atitudes de Pais e Professores Perante a Inclusão. 12.º Colóquio de Psicologia da Educação – Educação Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática - Actas, 471-491.
- Pinto, A. (2012). *Inclusão e Inovação. As atitudes dos professores do Ensino Regular no quadro de Educação Inclusiva*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Católica Portuguesa, Viseu.
- Podell, D.M. & Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86, 247-253.
- Porter, G. (1997). Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade Através da Inclusão. In: *Caminhos Para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Praça, A. P. (2004). *Projeto de Investigação e Inovação Educacional*. Prova de Curso de Qualificação não publicada. Instituto Politécnico do Porto, Porto.
- Pugach, M. e Johnson, L. (1995). *Collaborative practitioners: Collaborative schools*. Denver: Love.
- Quivy, R & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Rizzo, T.L., & Vispoel, W.P. (1992) Changing attitudes about teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9(1), 54-63
- Ribeiro, J. P. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Rodrigues, D. (1993). *Motricidade, Adaptação e Populações Especiais*. Universidade de Campinas. Brasil (p204)
- Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos, 1º Edição,
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. ISBN: 9789727421282.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências - As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação curricular e inclusão*. Em David Rodrigues (org). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). “*Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores.*” *Noesis Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC*. (p71).
- Roldão, M. C. (2018). *Gestão Curricular para autonomia de escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.

- Rouse, (2007, 2008) Developing Inclusive Practice : A role for teachers and teacher education. Rouse, Enchancing effective inclusive practice : knowing, doing and believing . Kairaranga. Wellington : New Zealand Ministry of Educatin
- Ripley, (1997), Collaboration between General and Special Education Teachers. ERIC Digest.
- Sari, H., Celioz, N., & Seçer, Z. (2009). An Analysis of Pre-School Teachers' and Student Teachers' Attitudes to Inclusion and Their Self-Efficacy. *International Journal of Special Education*, 24(3), 29-44.
- Santos,E.B. (2007). Editorial. *Noesis*, (pp 5) www.min-edu.pt/data/Noesis/noesis_Revista71.pdf
- Salanova, M., Grau, R., & Peiró, J.M. (2001). Moderator effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain*,
- Salanova, M., Grau, R. M., & Martínez, I. M. (2006).Job demands and coping behaviour: the moderating role of Professional self-efficacy. *Psychology in Spain*, v. 10, n. 1, p. y in Spain 1-7
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012);Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in service teacher education, *European Journal of Special Needs Education* 27(1):51-68
- Schwarzer, R. & Scholz, U. (2000); Cross-cultural assessment of coping resources: The general perceived self-efficacy scale, *First Asian Congress of Health Psychology*.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. (2004). Perceived self-efficacy as a resource factor in teachers. In M. Salanova, R. Grau, I. M. Martínez, E. Cifre, S. Llorens, & M. Garcia-Renedo (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 229-236). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Sharma, U. et al.(2006) Pre-service teacher's altitudes, concerns and sentiments about inclusive education: an international comparison of the novice pre-service teachers.*International Journal of Special Education*, v. 21, p.80-93
- Sharma & Chow, (2008), *The Palgrave Handbook of Education Law for Schools*
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*,
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1994). Teachers' thinking about difficult-to-teach students. *Journal of Educational Research*, 88, 44-51.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros horizonte.
- Sousa, C. (2005). A Teoria Sociocultural de Vygotsky. In *Psicologia da Educação, Temas de Desenvolvimento Aprendizagem e Ensino*. (org) de Guilhermina Lobato Miranda e Sara Bahia. Lisboa: Relógio D'Água.
- Silva, A. (2011). As características da articulação desenvolvida pelos professores do ensino regular como os de educação especial (estudoem Portugal e Espanha). Tese de Mestrado em Ciências de Educação.
- Silva &Leite, (2015) Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo, *Da Investigação às Práticas*

- Silva, M. O. E. (2002). “A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais e a Análise de Necessidades de Formação Contínua de Professores”. In CORREIA, Luís Miranda (ed.). *Inclusão*. Braga: Ed. Universidade do Minho, nº 2, p. 33 - 48. Soder, M (1990). *Disability, Handicap and Society*. Routledge, part of the Taylor & Francis Group.
- Simeonsson, R. J. (1994). Towards an epidemiology of developmental, educational, and social problems of childhood. In R. J. Simeonsson (Ed), *Risk, resilience & prevention. Promoting the well-being of all children*. Baltimore. P. H. Brookes.
- Stobäus, C. & Mosquera, J. (orgs), (2002). *Educação Especial: Rumo à Educação Inclusiva*.
- Tavares, J. (1998). Construção de conhecimento e aprendizagem. In L. Almeida / J. Tavares (Org.), *Conhecer, Aprender e Avaliar*. Porto: Porto Editora, pp. 11-30.
- Tryce & Beyer, J. (1993). Studing organizational cultures through rites and ceremonials.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001,2007). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*,
- Tomlison, Carol A. & Allan, S. D. (2001). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto Editora.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Disponível em www.unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca Sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO. (p94)
- UNESCO (2001). *Open file on inclusive éducation*. Paris: Unesco.
- UNESCO (2009) *Policy Guidelines on inclusion in Education*. Paris: UNESCO Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- UNESCO (2015). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*.
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes Towards Inclusion and SelfEfficacy of Principals and Teachers. *Learning Disabilities-A Contemporary Journal*.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Self-Efficacy for Self-Regulated Learning A Validation Study. *Educational and Psychological Measurement*, 68, 443-463.
- Valadão, (2010), *Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha* (p15)
- Valadão, F. (2010). As práticas de cooperação na construção da profissão docente. *Escola Moderna*, 5 (38), p. 5-34.
- Valverde, I.G. (2006), *O Direito à Educação Inclusiva e a sua relação com o Estado, o capital e a Sociedade (entraves à efetivação da Inclusão Escolar)*, Porto

- Vigotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes
- Warnock, H.M. (1978). *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young*. London, Ed. Her Majesty's Stationery Office
- Warnock. M. (2005) *Special Educational needs: a new look*. London. Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Woodcock, S., Hemmings, B., & Kay, R. (2012). Does study of an inclusive education subject influence pre-service teachers' concerns and self-efficacy about inclusion?. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(6).
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K., (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control, *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Wong, B. (23 de setembro de 2020). *O ensino à distância veio agravar as desigualdades existentes*. Público. <https://www.publico.pt/2020/09/23/impar/entrevista/ensino-distancia-veio-exacerbar-desigualdades-existentis-1921245>
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006): Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4-5), 379-394.

2-Legislação Consultada

- AEDNEE. *Perfil de Professores Inclusivos*. Odense: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012.
- Decreto-Lei nº319/91 de 23 de agosto – regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares
- Despacho - Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho. Ministério da Educação

Despacho conjunto nº 198/99 — O regime jurídico da formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. (publ. Diário da República).

Decreto-Lei nº74/2004 de 26 de março. Diário da República, 1ª Série, A, 1931 – 1942, Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 10856/2005. Ministério da Educação

Decreto-Lei nº20/2006 de 31 de janeiro - seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Despacho n.º 18038/2008, de 4 de Julho, (define o funcionamento dos centros de formação de associações de escolas).

Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro - Diário da República nº 15 –I série. Ministério da Educação define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho. Diário da República, nº 129 -I série. Ministério da Educação.

Direção Geral da Saúde. (2001).CIF - *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: DGS.

Federação Nacional de Educação (Ed) (2019). Estatuto da Carreira Docente. Federação Nacional de Educação.

Lei nº21/2008, de 12 de maio - Primeira alteração ao Decreto - Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro

Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE] (1986). Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Ministério da Educação (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: ME.

ONU (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> Acedido a 22 de janeiro de 2018.

OCDE,(2009).Avaliação de Professores em Portugal.Retiradode www.oei.es/pdf2/avaliacao_professores_portugal.pdf 14 agosto de 2019

OECD (2009), Creating Effective Teaching and Learning Environments, TALIS, Paris. OECD Publishing.

Parlamento Europeu. (2014). Relatório sobre Portugal para o Estudo sobre as políticas dos Estados-Membros relativas a crianças com deficiência. Bruxelas: União Europeia.

A Constituição da República Portuguesa entra em vigor no dia 25 de Abril de **1976**.

Sites de apoio

Direção-Geral da Educação (DGE) - <http://www.dge.mec.pt/> 263

Diário da República Eletrónico (DRE) - <https://dre.pt/>

ANEXOS

Anexo 1- Resumen Ampliado en español.

INTRODUCCIÓN

1 - Contextualización e interés del estudio

Este estudio examina las percepciones que existen entre los profesores del sistema educativo regular y aquellos que pertenecen al sistema educativo especial sobre sus prácticas colaborativas en las escuelas portuguesas, así como sobre los diferentes agentes asociados a las propuestas actuales de inclusión educativa vigentes.

Una situación compleja, no sólo por los docentes implicados en su desarrollo, sino también porque se hace extensiva a los administradores, a los proveedores de recursos informales, y a todo tipo de personal relacionado con el entramado educativo para expandir las prácticas colaborativas. Sin embargo, los resultados de este estudio se pueden utilizar para planificar el desarrollo profesional con el fin de proponer prácticas más o menos colaborativas entre los profesores de enseñanza regular y de enseñanza especial, que se pueden utilizar en la Región Norte de Portugal pero también en los sistemas educativos semejantes en el extranjero que conllevan la lengua portuguesa como lengua vehicular.

En Portugal, se verifica la importancia de los instrumentos específicos que son constantemente validados por las prácticas colaborativas de los docentes regulares de enseñanza ordinaria pero también por los docentes de la enseñanza especial. El planteamiento actual asume la necesidad de validar y adaptar instrumentos que traduzcan conceptos de inclusión y colaboracionismo junto con sus modelos de intervención.

El estudio psicométrico de escalas para la población portuguesa, sobre el tema de prácticas colaborativas, puede aportar cierta luz científica al resto de países de lengua portuguesa que tratan de mejorar las relaciones en la operativa del día a día en un grupo-clase inclusivo.

Estudiar que los docentes implicados en el desarrollo de la práctica diaria, no sólo reivindican una forma de actuación colegiada, también deben formarse desde esa generación de conocimiento, contribuyendo a la realización de la vida escolar que caracteriza el contexto, percepciones o prácticas funcionales. Todo ello constituye un aporte a la investigación-acción, a la reflexión sobre la promoción de una escuela inclusiva y a una mayor comprensión de tendencias y necesidades, con miras a intervenir con la intención de implementar modelos universales cooperativos en Educación Inclusiva per se.

Si un profesor se considera receptivo a los valores inclusivos, esto es, a importar y aplicar aquellas propuestas que favorezcan una efectiva inclusión de todo el alumnado, además de ser autosuficiente para incorporar todo tipo de respuestas ante alumnado NEE, observamos analizando esta realidad como investigadores que podemos encontrar toda

suerte de ventajas y / o eventuales desventajas de la inclusión de todos los estudiantes en la llamada “una escuela para todos”.

Al mismo tiempo, y abundando en estas reflexiones, encontramos que la Educación con mayúsculas, que pretende ser inclusiva, es un debate en pleno siglo XXI. Se vislumbra la necesidad de incrementar el apoyo pedagógico, es decir, un modelo de trabajo dinámico, cooperativo y de ambición colaborativa como proceso psicoeducativo que sea de todos y para todos. La evidencia para reafirmar ese modelo puede ser activada si disponemos y consultamos la cantidad de egresados identificados con necesidades educativas especiales que deben ser computados por su respuesta diferencial, o como parte de ella, en la misma clase de educación regular. Con eso se ha definido un volumen de estudiantes tal, cuya necesidad específica ha sido tenida en cuenta de forma positiva y les ha permitido acceder regularmente a la misma clase aunque sus intereses y capacidades fueran diferentes al resto de alumnado, pero esa condición no les ha impedido su éxito educativo y social (Cornelius, 2013; Darling-Hammond, 2014; Hardman, 2009). De ahí, que a nivel internacional, todos los países acogidos por la OCDE y la UNESCO, nos hablan de la necesidad de encapsular y utilizar métodos de planificación y estrategias de adquisición basados en las necesidades e intereses de los egresados para sensibilizar al profesorado que imparte enseñanza regular, con el propósito de promover y diferenciar actitudes colaborativas e innovadoras (OECD, 2009; Schleicher, 2012; UNESCO, 2015).

La repetición de estos documentos está en sintonía con el hecho de que el trabajo colaborativo es objetivamente importante, ya que las relaciones de colaboración entre los profesores de educación especial y los entornos habituales con diversos grados de desviación carecen de una serie de factores. El elevado número de egresados con NEE (Correia, 2013) puede ser un factor importante de trabajo. También colaborar entre profesores de enseñanza regular y de educación especial por necesidad, así como grupos de profesores que puedan tener dudas sobre sus trabajos y sus honorarios y se planteen propuestas innovadoras y transformadoras.

Es necesario, por tanto, promover la educación inclusiva para quienes la “necesitan”, especialmente para alumnado con necesidades educativas especiales, y una forma de garantizarlo es asegurar que los educadores estén preparados y provistos de las condiciones necesarias para una flexibilidad efectiva y flexible.

La Educación Especial en Portugal durante este estudio fue regulada por el Decreto-Ley 3/2008 ahora derogado, que se basa en la filosofía inclusiva expresada en la Declaración

de Salamanca (1994). Esta ley ha sido derogada de la misma manera, a saber, el Decreto-Lei 319/91, y se ha definido la especialidad en la mayoría de las escuelas portuguesas, sobre todo en relación a los antiguos alumnos con importantes limitaciones al nivel personal y de participación en diversos dominios de vida, conculcando la idea de articulación entre profesores regulares de educación especial y educación especial.

Con el Decreto-Lei nº20 / 2006 se creó un "Grupo de Recrutamento de Educación Especial". Con la publicación de este Decreto, los docentes cuyas funciones se destinan a brindar apoyo a los niños y jóvenes con dificultades educativas, especialmente en el período de transición de educación básica y especial, o en la posibilidad de conseguir una formación sociolaboral, conforman ese Grupo Disciplinario perteneciente a las plazas de las escuelas ofertadas para docentes de E.Especial. En segundo lugar, indicar que la DGEEC (2016) creció, y así en el año 2015/2016 había 6.797 estudiantes sin grado pero con dificultades en las escuelas públicas del Ministerio de Educación, aunque había 4.146 estudiantes en el campo de educación especial.

Escuelas con servicios para todo tipo de estudiantes, como profesores de educación especial y otros profesionales para trabajar de manera colaborativa en la división de diferentes tareas: planificación, presentación, evaluación,... que es de lo que se trata al fin y al cabo el medio ambiente de enseñanza y aprendizaje; y será fundamental para la lógica de inclusión que en una misma escuela sucedan todos los escenarios, convivan todos los estudiantes, básicamente aquellos con necesidades educativas especiales (Fisher, Frey & Thousand, 2003; Friend, 2011). Como afirma Leite (2016), "*Analizar conjunciones de situaciones, discutir, negociar, planificar formas de resolución de problemas, experimentar y presentar por parejas y partes externas que tengan condiciones impresionantes para educar al niño*" son realidades transversales que hay que vivir en una escuela inclusiva.

Correia (2013) realizó un estudio sobre la percepción de los profesores de los sistemas regulares y especiales, los de preescolar y los de enseñanza básica, ambos escenarios y protagonistas tienen prácticas colaborativas específicas. Las conclusiones se invierten por el propósito del estudio: que una cultura de colaboración entre docentes está influenciada por las condiciones estructurales y organizativas de la escuela y algunas de las características del docente de las que el docente debe asimilar y da como resultado propuestas mayoritariamente inclusivas.

No existe un estudio piloto para la implementación de la inclusión escolar, incluyendo la

falta de desarrollo de la relación entre profesores de educación regular y educación especial, cuestiones complejas por la variedad de contextos y de situaciones prácticas. Argueles, Hughes y Schumm (2000) concluyeron que un modelo de enseñanza colaborativa eficaz requiere tiempo de planificación común, flexibilidad, disposición para asumir riesgos, definición de roles y responsabilidades, compatibilidad, comunicación de habilidades y apoyo administrativo.

La efectividad personal percibida por los docentes es otro factor que ha sido objeto de investigación, apareciendo como una variable asociada a las actitudes de los docentes hacia la inclusión, en un sentido en el que las actitudes corresponden a una mayor percepción de conocimientos y habilidades para trabajar con estudiantes con NEE más positivos (Coutsocostas y Alborz, 2010; Loreman, Forlin y Sharma, 2007). En un análisis de autoeficacia, actitudes e inquietudes docentes, (Montgomery y Mirenda 2014) encontraron que la autoeficacia docente para la colaboración produce actitudes y sentimientos más positivos hacia la inclusión de estudiantes con NEE y, al mismo tiempo, menos preocupaciones sobre inclusión de este tipo de población estudiantil.

El trabajo de Sharma, Loreman y Forlin (2012) se centró en la escala de evaluación de la autoeficacia docente desarrollada por (Tschannen-Moran y Hoy, 2001), adaptándola a la implementación de prácticas inclusivas. El estudio de la adaptación de este instrumento para la población portuguesa reveló, de manera similar a lo encontrado en diferentes poblaciones, una estructura de tres dimensiones, a saber, la efectividad del uso de prácticas pedagógicas inclusivas, el sentido de efectividad para la colaboración con otros docentes, técnicos y familiares y el sentido de efectividad al lidiar con conductas disruptivas / desafiantes de los estudiantes (Dias, 2017).

Este estudio tiene como objetivo examinar las percepciones que existen entre los maestros de educación regular y especial sobre las prácticas colaborativas actuales en sus escuelas, así como los factores asociados con éstas. El conocimiento de la situación puede ayudar a los administradores a brindar apoyo adicional a los maestros para expandir las prácticas colaborativas actuales. Además, los resultados de este estudio pueden conducir a planes de desarrollo profesional para apoyar aún más las prácticas de colaboración entre profesores de educación regular y profesores de educación especial, que se pueden utilizar en Portugal y otros países con características demográficas y sistemas educativos similares.

En Portugal, existe una escasez significativa de instrumentos específicos debidamente validados que evalúen las prácticas colaborativas de profesores, profesores de educación

regular y educación especial, según esta perspectiva. Por tanto, es necesario validar y adaptar instrumentos transversales a los conceptos de inclusión y colaboración y a los modelos de intervención actuales.

El estudio psicométrico de escalas para la población portuguesa, sobre el tema de las prácticas colaborativas, también puede ser una contribución para otros países de habla portuguesa.

El estudio que proponemos se basa en una metodología cuantitativa y tiene como objetivo contribuir al conocimiento de la realidad que caracteriza el contexto, percepciones y prácticas de estos docentes, constituyendo un aporte a la investigación-acción, a la reflexión sobre la promoción de una escuela inclusiva y para un mejor entendimiento de tendencias y necesidades, con miras a intervenir ad hoc para implementar verdaderos modelos colaborativos en educación inclusiva. La muestra estuvo formada por un total de 321 participantes. De estos, 89 docentes son del 2º ciclo de Educación Básica (EB), 122 del 3º ciclo de EB y 110 docentes de Educación Especial.

La investigación se organizó en tres fases: primera fase, de enero de 2016 a abril de 2018; segunda fase: mayo de 2018 a diciembre de 2019; tercera fase - diciembre de 2019 a julio de 2021. Durante estas fases se realizaron las siguientes tareas: fundamentación teórica, contacto con instituciones, instrumentos de recolección de datos, implementación de instrumentos de análisis recolección de datos, aplicación a la muestra, recolección de datos, análisis y discusión de resultados, conclusiones, revisión final y defensa.

En una primera fase se realizó una revisión bibliográfica, se definió el diseño del modelo a utilizar en el proyecto y se estableció contacto con las entidades solicitantes de autorización para aplicar los cuestionarios en línea, con el fin de definir la población muestral de nuestro país a estudiar. A esto le siguió la organización y validación de las herramientas de recopilación de datos, la aplicación de herramientas de análisis de datos y la aplicación a la muestra seleccionada. En esta etapa, se pudo actualizar las referencias bibliográficas y comenzar a adquirir datos de nuestra muestra, aplicando los cuestionarios a Docentes de Educación Regular y Docentes de Educación Especial.

En una segunda fase, una vez recopilados los datos, se analizaron y discutieron. Se continuó con una revisión bibliográfica. En esta etapa se esperó poder realizar un análisis completo de los datos recopilados, así como discutir profundamente estos mismos datos.

En la tercera fase del proyecto se finalizó la tesis y se realizó la revisión final para su defensa pública. En esta etapa, es nuestro objetivo poder recopilar todo los datos e

información útil para llevar a cabo una reflexión que contribuya la profundización de la temática de nuestra investigación, para aportar nuevas visiones sobre el trabajo colaborativo entre Docentes de Educación Regular y Docentes de Educación Especial. Presentar propuestas formativas en el ámbito de la educación inclusiva para docentes de educación regular ha sido una idea-fuerza a desarrollar. Después de abordar todos estos puntos, se concluye nuestra tesis, a la espera de su defensa pública.

2. Objetivos del estudio

Objetivo general:

Conocer las prácticas colaborativas, la satisfacción, las limitaciones en la implementación de la cultura colaborativa y la autoeficacia en la implementación de prácticas inclusivas de los docentes de educación regular de 2do y 3er Ciclo de Educación Básica y docentes de Educación Especial.

Objetivos específicos:

- Objetivo 1: validación de constructo para la población portuguesa de los instrumentos de medida a utilizar.
- Objetivo 2: relacionar variables sociodemográficas y profesionales con las prácticas colaborativas de los docentes de educación regular y especial.
- Objetivo 3: Verificar si la satisfacción del maestro, el clima escolar, las limitaciones percibidas y la autoeficacia en la implementación de prácticas inclusivas, en la implementación de la cultura colaborativa, y si son diferentes entre los maestros de educación regular y los maestros de educación especial.

3. Variables e indicadores

Las variables son “cualidades, propiedades o características de las personas, objetos de situaciones que pueden cambiar o variar con el tiempo”, y estas pueden tomar “diferentes valores que se pueden medir, manipular o controlar” (Fortin, 2009, p.171).

De acuerdo con los objetivos planteados en esta investigación, se consideraron diferentes variables que aquí se especifican.

Variables sociodemográficas y profesionales: sexo, edad, formación, antigüedad en el servicio, nivel de estudios, grupo de contratación, situación profesional, ubicación del centro, formación (inicial, continua y especializada).

Para realizar el análisis estadístico se operacionalizaron las variables que se indican a continuación en función de las puntuaciones totales y los factores de las escalas utilizadas:

- Prácticas colaborativas;
- Satisfacción del maestro;
- Clima escolar;
- Restricciones a la colaboración;
- Autoeficacia en la implementación de prácticas inclusivas.

4. Hipótesis de investigación

En el marco del problema identificado y considerando los objetivos trazados, formulamos las siguientes hipótesis de investigación:

H1: Las características personales y profesionales de los maestros influyen de manera estadísticamente significativa en las prácticas colaborativas de los maestros de educación regular y especial.

H2: Existen diferencias significativas entre los maestros de educación regular y los maestros de educación especial con respecto a la satisfacción y el ambiente en la escuela.

H3: Existen diferencias significativas entre los maestros de educación regular y los maestros de educación especial con respecto a las limitaciones percibidas en la implementación de la cultura colaborativa.

H4: Existen diferencias significativas entre los maestros de educación regular y los maestros de educación especial con respecto a la autoeficacia en la implementación de prácticas inclusivas.

En este trabajo se optó por realizar un estudio integrado en el paradigma cuantitativo, caracterizado como un proceso sistemático de recolección de datos observables y cualificables, basado en una encuesta por cuestionario. También se utilizó la Escala de Autoeficacia en la Implementación de Prácticas Inclusivas (Forlin; Loreman; Sharma, 2012), adaptada y validada para la población portuguesa por Dias (2017).

La población de este estudio está constituida por el universo de profesores de Educación Regular y profesores de Educación Especial, que ejercen funciones profesionales en el 2º y 3º ciclo de Educación Básica, en escuelas públicas del Norte de Portugal.

Luego de exponer la relevancia del estudio y su contexto, el próximo capítulo abordará el objeto de estudio, es decir, el concepto de Necesidades Educativas Especiales, trabajo colaborativo entre docentes. Se consideran documentos, reglamentos, normas,

opiniones, cartas, memorandos, diarios personales, autobiografías, periódicos, revistas, discursos, guiones de programas de radio y televisión, estadísticas, archivos escolares, entre otros.

Los documentos analizados en esta investigación fueron el Proyecto Educativo y el Reglamento Interno de algunas agrupaciones, concretamente en los capítulos referidos al Departamento de Docentes de 2º y 3º ciclo de Educación Básica y el Departamento de Apoyo Educativo. Estos estaban disponibles en las páginas de la escuela de cada agrupación y fueron consultados, con el permiso de los respectivos grupos. Para analizarlos también se solicitó autorización a los grupos.

Anexo 2- Questionário

QUESTIONÁRIO

Avaliação da cultura colaborativa e autoeficácia, satisfação, constrangimentos na implementação de práticas inclusivas dos docentes do ensino regular do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e dos docentes de Educação Especial

I – Dados pessoais e profissionais

1. Género

Masculino Feminino

2. Idade

< 30 anos 30 a 40 anos 41 a 50 anos > 50 anos

3. Formação académica

Bacharelato Licenciatura Pós-graduação Mestrado Doutoramento

4. Tempo de serviço

< 5 anos 6-15 anos 16-25 anos > 25 anos

5. Grupo de docência (no corrente ano letivo) se lecionar em mais do que um ciclo, assinale aquele em que tem maior número de turmas

2º CEB 3º CEB Educação especial

6. Grupo de recrutamento _____

7. Situação Profissional

Docente do quadro de Agrupamento Docente do QZP Docente contratado

8. Localização da escola onde leciona (NUTS II)

Norte Centro A.M. Lisboa Alentejo Algarve

9. Formação e experiência na área das NEE/ Educação Especial

9.1. A sua formação inicial integrou alguma disciplina no domínio das Necessidades Educativas Especiais?

Sim Não

9.2. Possui formação especializada em Educação Especial?

Sim Não

9.3. Já frequentou ações de formação relacionadas com a Educação Especial?

Sim Não

9.4. Tem ou já teve, no seu grupo ou turma, crianças com NEE?

Sim Não

II – Satisfação e clima na escola

1. Sente-se satisfeito com as condições de trabalho e o ambiente da escola?

Sim Não

2. Na sua escola, há reuniões de trabalho entre os docentes, para além daquelas por imposição legal?

Sim Não

3. Existe um clima de cordialidade e simpatia entre a maioria dos docentes da escola? Sim Não

4. Os docentes sabem quais os recursos existentes na escola para apoiar os alunos com NEE e utilizam esses recursos?

Sim Não

5. A gestão da escola valoriza e apoia o trabalho colaborativo entre os docentes?

Sim Não

6. A gestão da escola encoraja e facilita oportunidades de formação contínua dos docentes?

Sim Não

7. Sente que a maioria dos docentes da sua escola trabalham para um projeto comum e partilham os mesmos objetivos?

Sim Não

8. Considera que a maioria dos docentes são ativamente incentivados a envolverem-se na vida da escola?

Sim Não

9. Considera que na sua escola existe uma relação de trabalho colaborativo entre os docentes?

Sim Não

III – Colaboração entre os docentes da educação regular e o docente da educação especial

1. Sinto que tenho pouco tempo ou não possuo um horário compatível para o trabalho conjunto com o docente da educação regular/educação especial.

Discordo totalmente Discordo parcialmente Nem concordo nem discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente

2. Costumo discutir, semanalmente ou quinzenalmente, aspetos da minha prática profissional com o docente da educação regular/educação especial.

Discordo totalmente Discordo parcialmente Nem concordo nem discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente

3. Converso, semanalmente ou quinzenalmente, com o docente da educação regular/educação especial acerca das crianças com NEE.

Discordo totalmente Discordo parcialmente Nem concordo nem discordo
Concordo parcialmente Concordo totalmente

4. Tenho por hábito elaborar com o docente da educação regular/educação especial materiais pedagógico-didáticos adequados às crianças com NEE.

Discordo totalmente Discordo parcialmente Nem concordo nem discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente

5. Planifico, semanalmente ou quinzenalmente, em conjunto com o docente da educação regular/educação especial as atividades, aulas ou adaptações curriculares para as crianças com NEE.

Discordo totalmente Discordo parcialmente Nem concordo nem discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente

6. Costumo trocar com o docente da educação regular/educação especial materiais pedagógico-didáticos adequados às crianças com NEE.

Discordo totalmente Discordo parcialmente Nem concordo nem discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente

7. Tenho vontade e gosto de colaborar com o docente da educação regular/educação especial.

Discordo totalmente Discordo parcialmente Nem concordo nem discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente

8. Existe um ambiente agradável e, simultaneamente, eficiente na minha relação profissional com o docente da educação regular/educação especial.

Discordo totalmente Discordo parcialmente Nem concordo nem discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente

9. Partilho com o docente da educação regular/educação especial os mesmos objetivos pedagógicos.

Discordo totalmente Discordo parcialmente Nem concordo nem discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente

10. Considero que, na minha prática profissional, a colaboração com o docente da educação regular/educação especial é praticamente inexistente.

Discordo totalmente Discordo parcialmente Nem concordo nem discordo Concordo parcialmente Concordo

totalmente

11. Considero que, na minha prática profissional, há um bom clima de relação com o docente da educação regular/educação especial, mas não existe trabalho em equipa.

Discordo totalmente Discordo parcialmente Nem concordo nem discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente

12. Considero que, na minha prática profissional, a colaboração com o docente da educação regular/educação especial é uma obrigação imposta burocraticamente.

Discordo totalmente Discordo parcialmente Nem concordo nem discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente

13. Considero que, na minha prática profissional, divido com o docente da educação regular/educação especial a responsabilidade de planificar, intervir e avaliar para uma resposta educativa inclusiva.

Discordo totalmente Discordo parcialmente Nem concordo nem discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente

14. Algumas reuniões que realizo em equipa com o docente da educação regular/educação especial são propostas por um(a) de nós, de forma voluntária, para que possamos planificar e refletir, procurar novas soluções e aprendermos em conjunto.

Discordo totalmente Discordo parcialmente Nem concordo nem discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente

15. Costumo elaborar o Programa Educativo Individual (PEI) juntamente com o docente da educação regular/educação especial e com total partilha de ideias e decisões (não sendo apenas uma soma das partes).

Discordo totalmente Discordo parcialmente Nem concordo nem discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente

16. As ideias que troco com o docente da educação regular/educação especial têm contribuído para a melhoria e transformação das minhas práticas, tendo em vista o desenvolvimento da criança com NEE.

Discordo totalmente Discordo parcialmente Nem concordo nem discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente

IV – Constrangimentos à colaboração

1. Sobrecarga de trabalho tanto para os docentes do ensino regular como os da educação especial.

2. Falta de tempo para a colaboração

3. Excesso de trabalho burocrático

4. Falta de diálogo

5. Mau relacionamento

6. Falta de vontade

7. Resistência à mudança

8. Excesso de alunos

9. Falta de formação no âmbito da colaboração

10. Desacordo entre professores em termos de responsabilidades e papéis sobre o ensino de alunos com necessidades especiais

11. Falta de experiência em trabalho de equipa e atividades colaborativas

12. Falta de apoio administrativo para a colaboração no sistema escolar

V – Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas

1. Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação.

Discordo totalmente Discordo parcialmente Nem concordo nem discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente

2. Sou capaz de apresentar uma explicação ou exemplo alternativos quando os alunos estão confusos.

Discordo totalmente Discordo parcialmente Nem concordo nem discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente

3. Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE.

Discordo totalmente Discordo parcialmente Nem concordo nem discordo Concordo parcialmente Concordo totalmente

4. Consigo avaliar, com rigor, a compreensão dos alunos acerca do que ensinei.

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
5. Consigo proporcionar desafios apropriados para alunos com competências mais desenvolvidas.				
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
6. Sinto confiança na capacidade para organizar os alunos em trabalhos de pares ou de pequenos grupos.				
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
7. Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência.				
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
8. Consigo controlar comportamentos de indisciplina na sala de aula.				
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
9. Sou capaz de serenar um aluno indisciplinado ou barulhento.				
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
10. Sou capaz de motivar as crianças a respeitarem as regras da sala.				
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
11. Sinto confiança na minha intervenção com alunos fisicamente agressivos.				
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
12. Consigo transmitir as minhas expectativas acerca do comportamento dos alunos.				
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
13. Consigo orientar as famílias a auxiliarem os seus filhos a progredir na escola.				
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
14. Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários (exemplo auxiliares, outros professores) no ensino a alunos com NEE, nas actividades da escola.				
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
15. Sinto confiança na minha capacidade de envolver os pais das crianças com NEE, nas actividades da escola.				
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
16. Consigo que os pais se sintam confortáveis por virem à escola.				
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
17. Consigo colaborar com outros profissionais [...], no planeamento de actividades educativas, para alunos com NEE.				
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
18. Sinto-me confiante para partilhar com colegas que tenham menos conhecimentos acerca de leis e políticas relacionadas com a inclusão de alunos com NEE.				
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente

Anexo 3- Exemplo Carta de apresentação



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Psicología y Antropología
BADAJOZ (06070)
Tlfno y FAX 924-289501 / Ext. 86840 y 924-270214
E-mail: iscasado@unex.es

Ex.ma Sr.(a) Presidente da Direção do Agrupamento

O meu nome é **Maria de Fátima Martins Simões Paulo**, sou Professora do Ensino Básico Variante Português e Francês, estou a frequentar o **Doutoramento em Ciências da Educação** - "INNOVACIÓN EN FORMACIÓN DE PROFESORADO, ASESORAMIENTO, ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y TIC EN EDUCACIÓN" (R010), ministrado pela **Universidade da Extremadura (Espanña)** e dirigido pela **Prof. Dra. D^a. Inmaculada Sánchez Casado** del Departamento de Psicología y Antropología de la Facultad de Educación.

No âmbito do Trabalho Final de Investigação, venho solicitar a vossa Ex^a. a autorização para passar um questionário a todos os professores do 2^o e 3^o ciclo com objetivo de tentar determinar qual a perspetiva de trabalho colaborativo entre o docente de educação especial e o docente de ensino regular na inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares.

Agradecemos a vossa colaboração para a realização do referido trabalho. O anonimato dos intervenientes será garantido. Se tiverem alguma questão que me queiram colocar estarei sempre à vossa disposição. O meu contacto é o seguinte: 961118762.

Desde já agradeço a vossa atenção e colaboração.

Fdo: *Maria de Fátima Paulo*

Anexo 4- Carta de Presentación

Carta de Presentación



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Psicología y Antropología

BADAJOS (06006)

Tlfno. y FAX 924-289501 / Ext. 86840 y 924-270214

E-mail: iscasado@unex.es

*D. Nombre del Presidente
Presidente de escola
(Localidad)*

Estimado Presidente:

La estudiante de Doctorado, *D^a M^a de Fátima Martins Simões Paulo* con **BI 6081857** se encuentra realizando la Tesis Doctoral conducente a la colación del Título Universitario de Doctor en el Programa de Doctorado de la Universidad de Extremadura (España) "INNOVACIÓN EN FORMACIÓN DE PROFESORADO, ASESORAMIENTO, ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y TIC EN EDUCACIÓN" (R010), dentro de la Línea de investigación "Intervención en Discapacidad".

El tema del trabajo, que tengo la satisfacción de dirigir, pensamos que es de suma importancia de cara a mejorar las prácticas entre los diferentes profesionales educativos que trabajan en las aulas inclusivas. La sensibilización y formación de los recursos humanos específicos como los profesores de Educación Especial debe llegar hasta cualquier "*capacitación*" del resto de profesores regulares de 2º y 3º Ciclo de Ensino Básico. De ahí, que aprovechando las fluidas relaciones con su institución extendamos la necesidad de contar con vuestra singular colaboración para estudiar en ese colectivo la calidad y eficacia del proceso educativo y su posible mejora a través de la implementación del trabajo colaborativo desde una perspectiva sociocognitiva ya comenzado en el estudio piloto sobre la misma temática en años precedentes.

En esa dirección, reiterar nuestro compromiso respecto a la confidencialidad que tales estudios experimentales exigen, preservando el anonimato de todos los participantes en la investigación así como nuestro compromiso de compartiros los resultados obtenidos. En el caso de precisar cualquier aclaración al respecto, no dudes en contactar con nosotros, agradeciendo de antemano tu disponibilidad y el apoyo experto a este trabajo investigador.

Fdo:

Prof. Dra. Inmaculada Sánchez Casado.

Departamento de Psicología y Antropología.

FACULTAD DE EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA.

Campus Universitario de Badajoz. Avda. Elvas s/n. 06006- Badajoz (Spain).

Tlf. [+34 924289501](tel:+34924289501). Ext. 86840 Móvil: 619039258

E-mail: iscasado@unex.es.

Anexo 5 – Conclusión en español

Conclusión

El objetivo principal de este estudio fue comprender el aporte del trabajo colaborativo desarrollado entre el docente de educación regular y el docente de educación especial de alumnos con NEE.

Revisando el estudio realizado desde su fase exploratoria hasta la fase final, y para evitar repeticiones, destacamos algunas consideraciones que nos parecen más pertinentes.

Según Correia (2008), una filosofía de escuela inclusiva es más que integrar a los niños que serían excluidos de ella en la educación regular; se trata de que la escuela incluya desde el principio a todos los niños en edad escolar, sean cuales sean sus características físicas, sociales, lingüísticas u otros aspectos, y mantenerlos ahí, evitando excluirlos y buscando generar oportunidades de aprendizaje exitosas para todos, gracias a la diferenciación de estrategias que se imponen.

La inclusión de alumnos con NEE en la escuela regular tiene, según varios autores, claros beneficios. Según (Guralnick, 2001), en las clases inclusivas, la interacción entre pares ofrece a los niños la oportunidad de desarrollar y ampliar su repertorio de habilidades sociales, estableciendo relaciones amistosas con niños sin NEE, desarrollando así más interacciones sociales que cuando se integran en clases especiales, además de desarrollarse más en términos de lenguaje y cognición, se mejora su autoestima, ya que el niño no necesita ser retirado del aula para aprender con sus compañeros.

La realización de este estudio supuso un gran estímulo, sobre todo porque se presenta como una advertencia de lo mucho que queda todavía por cambiar en nuestra enseñanza y, sobre todo, en la Educación Inclusiva. Por otro lado, y con base en este estudio específico, se nos alertó sobre las perspectivas sobre la forma en que los docentes involucrados promovieron el trabajo colaborativo y su efectividad, sabiendo que su objetivo es siempre ayudar al niño y su éxito académico.

Cabe señalar que, según Simão, et alli (2009), lo que está en juego es “el paradigma del nuevo docente europeo” y que es necesario repensar el perfil de este nuevo docente, que debe incluir una serie de habilidades didácticas y pedagógicas basadas en el trabajo en equipo y la reflexión compartida sobre el trabajo desarrollado, asumiendo así la colaboración como “pilar central del trabajo de los docentes” y como

“factor de aprendizaje profesional através de la estimulación de interacciones recíprocas entre docentes”. Los autores también argumentan que, en un contexto colaborativo, la articulación entre la formación, el desarrollo profesional y los procesos de mejora de las escuelas y el aprendizaje de los estudiantes es más cercana, más activa y integral. A través de los estudios que desarrollaron, estos autores concluyeron que los contextos y procesos colaborativos propician el desarrollo de la competencia técnica profesional de los docentes y aumentan la confianza y la capacidad para afrontar nuevas situaciones.

El objetivo principal de la Educación Inclusiva es asegurar que la mayoría de los estudiantes tengan éxito en su proceso de aprendizaje, mediante una educación eficaz y de calidad, y fomentando la equidad educativa en relación con los éxitos educativos de todos los niños en las escuelas (Ainscow, 1997).

El estudio que realizamos nos permite mostrar que la escuela inclusiva, hoy en día, se sustenta en un proyecto de intenciones que marca la ley, pero en la práctica sigue siendo una meta por alcanzar. Em muchos casos bastante alejada de la realidad actual.

Existe un consenso entre los críticos y defensores de la inclusión de que el éxito de las escuelas inclusivas depende de la reestructuración de la escuela y una reorganización del servicio brindado por todos los agentes educativos.

Por lo tanto, los profesionales de la educación deben estar preparados para atender la gran diversidad de estudiantes que encuentran en las escuelas, ya sean los llamados estudiantes normales o aquellos con necesidades educativas especiales.

En vista de lo anterior, será urgente que los docentes de Educación Regular y Educación Especial tengan más conocimientos en el ámbito de las NEE. Sería recomendable que los docentes asistieran a cursos de formación en el área de Educación Especial. Para que esto suceda, será necesario crear más acciones formativas, que ayuden al profesorado a identificar posibles alumnos con NEE, así como a habilitar estrategias de enseñanza en el contexto del aula, ya sea a nivel de actuación con alumnos con NEE, o en el desarrollo de materiales didácticos teniendo en cuenta las distintas problemáticas de estos mismos.

Sin embargo, esta es una tarea ardua y la formación del profesorado juega un papel crucial en la forma en que trabajan y se relacionan con sus alumnos.

Con ella, puede surgir una formación específica que permita al docente, a través de medios efectivos, el rigor y, en consecuencia, el éxito educativo de sus alumnos,

con o sin necesidades educativas especiales. Con este estudio se nos hace creer que la formación en el área de Necesidades Educativas Especiales sigue siendo un punto de cierta debilidad en los docentes de Educación Regular portuguesa.

Sería realmente beneficioso que todos los docentes (desde una perspectiva de escuela inclusiva) estuvieran equipados con la formación adecuada, para saber cómo intervenir en su vida diaria, con la realidad de los niños con NEE en su escuela.

Son varios los autores que estudian los aportes de la educación inclusiva y el aporte del trabajo asistido entre los agentes educativos.

Depende de nosotros los profesionales mantener un carácter profesional de cooperativismo y ayuda mutua, para lograr una inclusión exitosa.

Así, el trabajo desarrollado entre los docentes, y teniendo en cuenta los resultados de este estudio, debe realizarse siempre de forma cooperativa, con espíritu de compartir experiencias, con el fin de generar estrategias de acción comunes, tanto en la tipología de las prácticas docentes, como en la planificación de los materiales didácticos, que puedan satisfacer las necesidades de los estudiantes con NEE, para que disfruten de una educación igualitaria, con sus pares, con la finalidad de ayudarlos a lograr mejores resultados académicos, permitiéndoles avanzar en sus estudios o incluso preparándolos para la transición de la escuela a la vida laboral.

El eventual "trabajo de asociación" entre estos dos agentes se realiza cada vez más de manera formal y con registros: planes mensuales, quincenales, semanales o diarios...

del trabajo más adecuado a desarrollar con estos alumnos, de acuerdo con los planes habituales de la clase y elaborado por los diferentes intervinientes en el proceso educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales. También recomendamos que el docente de Educación Especial planifique con el docente de clase, con el fin de aprovechar al máximo su intervención con alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

En nuestra opinión, el trabajo en equipo trae ventajas en el intercambio de información, en la colaboración y en el compromiso de los involucrados en desarrollar estrategias que conduzcan a planes de acción efectivos, cuyo objetivo primordial será dar respuesta a los estudiantes minimizando sus problemas. Por ello, tenemos la certeza de que la alianza entre profesionales en la implementación de una pedagogía de la inclusión podrá maximizar las capacidades individuales del niño, a fin de ayudarlo a sentirse seguro, valorado y querido.

El rol que se le asignará en los contextos en los que se desarrollará su vida, sin duda será más fácil de lograr, ya sea a nivel escolar, familiar y / o comunitario.

Finalizamos estas consideraciones finales afirmando que se cumplieron los objetivos de esta investigación: planificar de acuerdo con el Programa Educativo Individual (PEI), intercambiar ideas y compartir materiales didácticos, promoviendo una relación pedagógica de cohesión, consenso y complementariedad.

Los objetivos de esta investigación fueron también analizar la importancia del trabajo colaborativo y comprender los aportes de esta misma colaboración en la inclusión de niños con NEE en el aula. Así, la mayoría de los docentes entendieron que el trabajo asistido permite una mayor eficiencia en el desempeño docente, contribuyendo a la inclusión y el éxito escolar de los niños con NEE.

También analizamos las opiniones de los docentes sobre las estrategias que utilizan los docentes para incluir a los niños con NEE en el aula cuanto al trabajo colaborativo entre docentes; Roldão (2007) refirió que éste se estructura esencialmente como un proceso de trabajo articulado y reflexionado de manera conjunta, que permite una mejor consecución de los resultados esperados, a partir del enriquecimiento provocado por la interacción dinámica de diversos conocimientos específicos y de diversos procesos cognitivos en colaboración. Implica diseñar estratégicamente el propósito que orienta las tareas y organizar adecuadamente todos los dispositivos dentro del grupo que permitan lograr con mayor éxito lo que se pretende; activar, en la medida de lo posible, el potencial de todos los participantes; ampliar el conocimiento construido por cada uno introduciendo elementos resultantes de la interacción con todos los demás.

También en términos de estrategias, estas proporcionan un clima de estabilidad, cooperación y confiabilidad en los entornos de aprendizaje. Éstos consideran que el alumno puede participar, favoreciendo su inclusión.

Finalmente, nuestro objetivo fue analizar la percepción de los docentes sobre la necesidad de la educación continua en el contexto de la Educación Especial. Todos los profesores reconocieron la necesidad de una mayor formación en el área de Educación Especial y Educación Inclusiva. Sin embargo, mencionaron que el sistema escolar está cada vez más burocratizado y las clases más amplias, lo que no facilita la búsqueda de formación por parte de estos profesionales. También dijeron que los Grupos deben promover estas acciones formativas y de forma gratuita, ya que algunos docentes pagan por asistir a las acciones formativas. Un gran número de profesores cree que la formación en este ámbito es un activo y un gran aporte al trabajo colaborativo entre profesores. A través de la ejecución de todos los objetivos específicos, consideramos que se cumplió el objetivo general, entendiendo así el aporte del trabajo colaborativo entre docentes de educación regular y especial.

Terminamos con el mensaje de que *“Cada niño es un proyecto de vida, le toca a sus maestros ayudarlos a encontrar su lugar en el mundo”*, fomentando la cooperación, el compartir y la solidaridad en cada escuela, utilizando a toda la comunidad educativa con la intención de que las nuevas generaciones crezcan con una actitud de conciencia social más tolerante, creando las condiciones para una vida futura más segura y eficaz, en el sentido de que cada uno pueda alcanzar la meta central y última del ser humano: **“el de ser feliz”**.