



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Educação inclusiva e trabalho cooperativo: Propostas de boas práticas para a formação de docentes

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Especial - Especialização em problemas do domínio cognitivo e motor



Escola Superior de Educação

Politécnico de Coimbra

Ana Rafaela Santos Ferreira

Educação inclusiva e trabalho cooperativo:

Propostas de boas práticas para a formação de docentes

Trabalho de projeto em educação especial, na especialidade de domínio cognitivo e motor, apresentada ao Departamento de formação de educadores e professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre.

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Arguente: Prof. Doutora Sónia Teresa Simões da Costa

Orientador: Prof. Doutor José Pedro Cerdeira

Setembro, 2025

Agradecimentos

A conclusão deste estudo demonstra não só o fim de um percurso acadêmico atribulado, como também o reflexo de apoio e incentivo de pessoas e instituições que me acompanharam ao longo desta caminhada.

Agradeço á minha mãe pelo amor incondicional, por nunca me deixar desistir nos momentos mais difíceis, a ela um agradecimento muito especial, que me ajuda a enfrentar todos os obstáculos da vida e que foi um suporte fundamental para manter um equilíbrio entre a vida pessoal e acadêmica.

A toda a minha família e amigos, obrigada por me aturarem nesta fase da minha vida. Obrigada pelo suporte constante, compreensão, oferecendo sempre uma palavra amiga e motivadora nos momentos de maior stress e mau humor que fiquei ao longo desta caminhada.

Ao meu melhor amigo, agradeço por todo o carinho e paciência, por nunca desistir de mim e dos meus sonhos, de me chatear vezes sem conta para me dedicar á tese mesmo quando eu estava sem energia para continuar.

Gratulo todos os meus professores do mestrado de educação especial, pela partilha de saberes e experiências, que foram essenciais para o meu desenvolvimento académico, profissional e pessoal.

Em especial quero agradecer ao meu orientador, professor doutor José Pedro Cerdeira, pela persistência, pela orientação dedicada, pelas valiosas sugestões, disponibilidade e incutir em mim o interesse positivo deste projeto. Obrigada por nunca desistir de mim.

Por último, gratifico todos os professores, educadores, técnicos e a diversos agrupamentos pela participação, e tempo disponibilizado para responderem aos questionários, cuja colaboração foi fundamental para a realização deste projeto.

Sem todas estas pessoas maravilhosas que tenho ao meu lado, nada disto se tornaria possível. A todos o meu sincero obrigadecimento. Com amor e persistência tudo se consegue.

Obrigada por acreditarem no meu trabalho.

Educação inclusiva e trabalho cooperativo: Propostas de boas práticas para a formação de docentes

A escola é, um espaço de encontros, de saberes, de experiências, de sonhos. É nela que se constroem os primeiros traços de cidadania e se fazem pontes entre as diferenças. No centro desta missão está a educação inclusiva, que procura garantir que todos os alunos, com ou sem necessidades educativas especiais (NEE), tenham oportunidades equitativas de aprender e participar plenamente na vida escolar. Contudo, a concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva não se faz apenas por decretos e leis, exige práticas pedagógicas que acolham a diversidade e promovam a colaboração. É neste contexto que o trabalho cooperativo entre professores e outros técnicos, assumem um papel central. A partilha de saberes, a construção de estratégias e o apoio mútuo entre docentes são fundamentais para responder eficazmente às necessidades de cada aluno e para criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos.

Esta investigação nasce do desejo de compreender como os professores e educadores portugueses percecionam a aprendizagem cooperativa como instrumento de inclusão de alunos com NEE. Através de um inquérito por questionário, procurou-se analisar as atitudes dos docentes face à colaboração entre pares e à implementação de metodologias cooperativas em sala de aula, bem como identificar necessidades formativas nestes domínios. Face aos resultados obtidos é proposto um conjunto de boas práticas para a formação de professores, centradas na valorização dos valores e atitudes inclusivas, na implementação de programas de mentoria, na promoção da colaboração interdisciplinar e na partilha de experiências entre diferentes gerações de docentes.

Em suma, este estudo pretende ser um contributo para a construção de uma escola mais humana, onde todos os alunos se sintam valorizados e onde os professores encontrem no trabalho cooperativo uma fonte de crescimento profissional e pessoal.

Palavras-chave: Colaboração, cooperação, inclusão, aprendizagem cooperativa, práticas pedagógicas inclusivas.

Inclusive Education and Cooperative Work: Proposals for Best Practices in Teacher Training

The school is, above all, a space for encounters, of knowledge, experiences, and dreams. It is within its walls that the first traces of citizenship are drawn and bridges between differences are built. At the heart of this mission lies inclusive education, which seeks to ensure that all students, with or without special educational needs (SEN), have equitable opportunities to learn and fully participate in school life.

However, the realization of a truly inclusive school is not achieved solely through decrees and laws; it demands pedagogical practices that embrace diversity and promote collaboration. In this context, cooperative work among teachers and other professionals plays a central role. The sharing of knowledge, the development of strategies, and mutual support among educators are fundamental to effectively address the needs of each student and to create more inclusive learning environments.

This research stems from the desire to understand how portuguese teachers and educators perceive cooperative learning as a tool for including students with SEN. Through a questionnaire survey, the study aimed to analyze teachers' attitudes toward peer collaboration and the implementation of cooperative methodologies in the classroom, as well as to identify training needs in these areas.

Based on the results obtained, a set of best practices for teacher training is proposed, focusing on the appreciation of inclusive values and attitudes, the implementation of mentoring programs, the promotion of interdisciplinary collaboration, and the sharing of experiences among different generations of educators.

In summary, this study aims to contribute to the construction of a more humane school, where all students feel valued and where teachers find in cooperative work a source of professional and personal growth.

Keywords: Collaboration, cooperation, inclusion, cooperative learning, inclusive pedagogical practices.

Sumário

Introdução	VI
Iª PARTE	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA:	1
EDUCAÇÃO INCLUSIVA, COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ATITUDES SOBRE APRENDIZAGEM COOPERATIVA	1
Capítulo 1: Educação inclusiva	2
1.1. Enquadramento legal e histórico	5
1.2. Orientações gerais de política educativa	8
1.3. O novo perfil dos docentes	9
2.1. Atitudes em relação às metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula	11
2.2. Inclusão, colaboração e cooperação – Métodos de aprendizagem cooperativa	12
IIª PARTE	15
ESTUDO IMPÍRICO	15
3.1. Objetivo	16
3.2. Metodologia e procedimentos	16
3.3. Instrumentos de avaliação das atitudes	17
3.4. Caracterização da amostra	17
3.5. Resultados e análise de resultados	19
3.6. Correlações	23
3.7. Conclusões e Propostas de intervenção	24
BIBLIOGRAFIA	33
• Artigos científicos.....	33
• Livros e capítulos.....	34
• Documentos internacionais	34
• Legislação Portuguesa.....	35
Webgrafia	36
ANEXOS I- QUESTIONÁRIO COM O CONSENTIMENTO INFORMADO	37
ANEXO II-CONSENTIMENTO POR MAIL AOS AGRUPAMENTOS	43

Lista de abreviaturas

1. NEE- Necessidades educativas específicas
2. EE- Educação especial
3. EMAEI- Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva
4. AEE- Atendimento educacional especializado
5. N- Número de participantes da amostra
6. M- Média
7. DP- Desvio padrão

Índice de tabelas

TABELA 1 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	18
TABELA 2 - VALORES DOS MÍNIMOS, MÁXIMOS, MÉDIA E DESVIO PADRÃO DA VARIÁVEL IDADE E ANOS ACUMULADOS DE DOCÊNCIA.....	18
TABELA 3 - VALORES DOS MÍNIMOS, MÁXIMOS, MÉDIAS E DESVIOS-PADRÃO DAS RESPOSTAS AOS ITENS DA ESCALA DE ATITUDES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO	19
TABELA 4 - VALORES DOS MÍNIMOS, MÁXIMOS, MÉDIAS E DESVIOS-PADRÃO DAS RESPOSTAS AOS ITENS DA ESCALA DE ATITUDES EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM COOPERATIVA	20
TABELA 5 - VALORES DOS MÍNIMOS, MÁXIMOS, MÉDIA E DESVIOS-PADRÃO DAS RESPOSTAS ÀS MEDIDAS DE SATISFAÇÃO E DE AVALIAÇÃO NECESSIDADES DE FORMAÇÃO	21
TABELA 6 - COMPARAÇÃO DOS VALORES DAS MÉDIAS E DESVIOS PADRÃO EM FUNÇÃO DO SEXO, COM TESTE T DE STUDENT	22

TABELA 7 - VALORES CORRELAÇÕES BIVARIADAS DE PEARSON ENTRE TOTAIS DAS ESCALAS E AS VARIÁVEIS DE INVESTIGAÇÃO, AS MEDIDAS DE SATISFAÇÃO23

Introdução

A presente investigação, intitulada “Educação Inclusiva e Trabalho Cooperativo: Propostas de Boas Práticas para a Formação de Docentes”, foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Especial, na especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor, do Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra. O estudo centra-se na importância da educação inclusiva e do trabalho cooperativo entre docentes como pilares fundamentais para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e participativas. A inclusão escolar constitui, hoje, um dos maiores desafios do sistema educativo, exigindo dos professores uma formação sólida, uma atitude colaborativa e uma capacidade de adaptação contínua às necessidades individuais de cada aluno. Neste contexto, o trabalho cooperativo assume-se como uma estratégia essencial, favorecendo a partilha de saberes, a reflexão conjunta e a construção de respostas educativas ajustadas à diversidade das salas de aula.

O principal objetivo geral desta investigação consiste em analisar as atitudes dos professores e educadores portugueses face à aprendizagem cooperativa e à colaboração entre pares, procurando compreender o seu contributo para a efetivação de uma escola inclusiva. De forma mais específica, pretende-se avaliar as perceções dos docentes relativamente à importância do trabalho cooperativo na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), identificar as suas necessidades formativas neste domínio e, com base nos resultados obtidos, propor um conjunto de boas práticas para a formação de professores, centradas na valorização da cooperação interdisciplinar e no desenvolvimento de competências inclusivas.

A estrutura deste trabalho encontra-se organizada em duas partes principais. A primeira parte compreende o enquadramento teórico e a revisão da literatura, abordando os conceitos de educação inclusiva, o enquadramento legal e histórico em Portugal, o papel dos docentes e as metodologias cooperativas como instrumentos de inclusão. A segunda parte corresponde ao estudo empírico, descrevendo os objetivos do estudo, a metodologia utilizada, a caracterização da amostra, os instrumentos de recolha de dados e a análise e interpretação dos resultados. Por fim, apresentam-se as conclusões gerais e as propostas de intervenção e de boas práticas, seguidas das referências bibliográficas e dos anexos que complementam o trabalho.

Com este projeto, pretende-se contribuir para o desenvolvimento de uma cultura educativa centrada na colaboração, na equidade e na valorização das diferenças, reconhecendo o papel decisivo dos professores como mediadores de uma escola mais humana, cooperativa e verdadeiramente inclusiva.

Iº PARTE

**ENQUADRAMENTO TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA:
EDUCAÇÃO INCLUSIVA, COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ATITUDES
SOBRE APRENDIZAGEM COOPERATIVA**

Capítulo 1: Educação inclusiva

A educação inclusiva segundo o decreto de lei-54/2018, 6 julho, garante que todos os alunos, tenham acesso a apoios necessários de modo a obterem um melhor potencial de aprendizagem. Em Portugal, é direcionada por princípios fundamentais como a igualdade, a diversidade e a personalização. Esta implica que haja uma adaptação do sistema educativo. Cada aluno é visto como único, com capacidades e necessidades próprias, onde o objetivo principal é que as escolas devem ser espaços onde todos possam aprender e se desenvolver, respeitando o seu tempo e as suas diferenças. A educação inclusiva é, portanto, um compromisso com uma sociedade mais justa. Mel Ainscow, um dos principais estudiosos da educação inclusiva, defende que a inclusão vai muito além da simples integração de alunos com necessidades especiais no sistema educacional. Para ele, a educação inclusiva é um compromisso com a justiça social, pois visa transformar sistemas escolares para que sejam mais equitativos, acolhedores e responsivos às diversas necessidades de todos os alunos. Segundo Ainscow (2005), “educação inclusiva não é apenas sobre colocar crianças com deficiências em escolas comuns, mas sim sobre reformar as escolas para que elas possam responder melhor à diversidade de todos os alunos.” (pag.118). Assim, a inclusão, na visão de Ainscow, está intrinsecamente ligada à construção de uma sociedade mais justa, na qual todos tenham oportunidades reais de aprender, participar e se desenvolver plenamente, independentemente de suas origens, habilidades ou condições. Ele propõe uma mudança de paradigma: em vez de adaptar os alunos às escolas, é necessário adaptar as escolas aos alunos.

Antes do movimento da Educação inclusiva (novo modelo), o sistema organizava-se segundo o modelo da Educação especial (modelo antigo).

Até à publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, o sistema educativo português organizava a resposta às diferenças dos alunos sobretudo através da educação especial. Este modelo baseava-se no Decreto-Lei n.º 3/2008, que definia a educação especial como o conjunto de medidas destinadas a responder às necessidades educativas especiais dos alunos com deficiência, perturbações ou dificuldades graves. A educação especial baseia-se na adaptação do sistema educativo às diferenças individuais

dos alunos para uma melhor aprendizagem e participação plena na sociedade promovendo sua autonomia e independência. Pode ocorrer em salas de aula regulares, salas de recursos multifuncionais ou serviços de atendimento educacional especializado (AEE) com recursos pedagógicos adaptados e tecnologias assistivas. A implementação da educação especial conta com o apoio de equipas multidisciplinares, compostas por docentes de educação especial, psicólogos, terapeutas e outros técnicos especializados. A lógica era compensatória: identificavam-se alunos com necessidades educativas especiais e aplicavam-se medidas específicas para esses casos.

Desde 2018, a educação inclusiva passou a englobar a Educação Especial, com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 54/2018, Portugal adotou um novo paradigma inclusivo, alinhado com a UNESCO (2009, 2020) e a Agenda 2030 (ODS 4). A Educação Inclusiva é agora o conceito-mãe, o quadro mais abrangente. A Educação Especial deixa de ser um sistema separado e passa a ser uma componente ou resposta específica dentro da Educação Inclusiva. Em suma, a educação especial é uma componente da Educação Inclusiva, aplicada quando os alunos necessitam de medidas adicionais de apoio. Ou seja, a educação especial é uma das respostas possíveis dentro do sistema de Educação Inclusiva, utilizada apenas quando há necessidade de medidas seletivas ou adicionais (como apoio individualizado, adaptações curriculares ou recursos especializados).

A Constituição da República Portuguesa, no seu artigo 71.º, n.º 1, reconhece que os cidadãos com deficiência gozam plenamente de todos os seus direitos, incluindo o direito fundamental de acederem à educação, estando também sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados ou com limitações ou com necessidades educativas específicas. Para garantir o acesso pleno a todos os benefícios proporcionados pela educação, recentemente foram tomadas decisões de política educativa, proposta em documentos internacionais (OCDE, 2007; UNESCO, 2017) e amplamente trabalhada por diversos autores (Ainscow, 2005; Booth & Ainscow, 2011; Correia, 2008, 2013) no sentido de criar instrumentos de resposta aos alunos com necessidades educativas específica de aprendizagem:

Medidas universais, destinadas a todos os alunos, sem exceção, promovendo a diferenciação pedagógica, constituem o nível básico e fundamental do apoio educativo,

e integram-se no funcionamento normal da sala de aula. O seu objetivo é assegurar condições de equidade no acesso ao currículo e ao processo de aprendizagem, prevenindo barreiras à participação escolar. São usadas metodologias diversificadas e centradas no aluno (aprendizagem cooperativa, metodologias ativas, ensino por projetos); flexibilização das estratégias de ensino e de avaliação; criação de ambientes de aprendizagem acessíveis, baseados nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (Rose & Meyer, 2002; Meyer, Rose & Gordon, 2014). Segundo Ainscow (2005), práticas universais de qualidade são a base da inclusão, uma vez que ampliam a participação de todos. De forma semelhante, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) estabelece que os sistemas educativos devem ser organizados a partir da diversidade, garantindo respostas inclusivas desde a estrutura universal.

As medidas seletivas são dirigidas a alunos que necessitam de apoio adicional, como adaptações curriculares não significativas, a grupos de alunos que apresentam dificuldades acrescidas ou se encontram em risco de insucesso escolar. Diferentemente das universais, não se aplicam a todos, mas também não exigem um nível de apoio altamente especializado. O princípio orientador é a compensação de desigualdades e a prevenção do insucesso e da exclusão escolar. Incluem assim, apoio pedagógico acrescido em pequenos grupos; programas de reforço e recuperação em áreas específicas (como leitura, escrita ou cálculo); tutoria entre pares ou apoio tutorial diferenciado; materiais adaptados de acordo com o nível de aprendizagem. Conforme Booth & Ainscow (2011), as medidas seletivas devem ser encaradas como estratégias de equidade, destinadas a garantir que nenhum grupo de alunos fique em desvantagem no percurso educativo. Para Correia (2008), são respostas fundamentais para alunos em risco, mas devem sempre estar integradas em práticas inclusivas, evitando processos de segregação.

Medidas adicionais são constituídas para alunos com necessidades educativas mais complexas, por exemplo, de deficiências, perturbações do desenvolvimento ou condições de saúde, incluindo adaptações curriculares significativas e recursos especializados. Diferenciam-se por serem individualizadas, formalizadas normalmente em documentos como o Plano Educativo Individual (PEI), e por envolverem apoios especializados. Incluem a utilização de tecnologias assistivas e recursos de

acessibilidade; apoio de professores de educação especial; serviços especializados (ex.: intérprete de Língua Gestual, terapeutas, psicólogos); estratégias de ensino altamente diferenciadas. Segundo Correia (2013), estas medidas são essenciais para assegurar que alunos com necessidades educativas permanentes tenham acesso efetivo ao currículo, mesmo que em adaptações diferenciadas. Para Florian (2014), o desafio é que os apoios adicionais sejam concebidos dentro de uma pedagogia inclusiva, evitando que se transformem em instrumentos de segregação.

Assim, esta organização dos apoios educativos constitui não apenas um instrumento de gestão pedagógica, mas também um marco conceptual da educação inclusiva, permitindo articular princípios de equidade e justiça social (Ainscow, 2005; Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2017). Esse modelo de categorização é muitas vezes representado como um triângulo de apoio educacional (base ampla = medidas universais; meio = seletivas; topo = adicionais), muito semelhante e inspirado no modelo *Response to Intervention* (RTI) usado internacionalmente, norte-americano (Fuchs & Fuchs, 2006; OCDE, 2007).

Segundo o novo entendimento de educação especial, este e a educação inclusiva são conceitos interligados, mas distintos, no âmbito escolar. A educação especial é uma componente da educação inclusiva. Enquanto a educação especial fornece recursos e estratégias especializadas para alunos com NEE, a educação inclusiva cria o ambiente, uma transformação do sistema educativo para atender a todos os alunos de forma equitativa. Assim, a Educação Especial atua como um suporte dentro do contexto da Educação Inclusiva, onde ambas se complementam para a edificação de uma escola que respeita e valoriza a diversidade.

1.1. Enquadramento legal e histórico

A história da educação especial e da educação inclusiva, tanto a nível mundial como a nível nacional, evoluiu de forma significativa. Existem vários momentos onde podemos observar esta evolução, desde práticas de exclusão até abordagens inclusivas no sistema educativo. Compilando assim vários autores clássicos e atuais da educação inclusiva,

documentos internacionais de referência e legislação portuguesa, podemos observar e perceber esta evolução tão positiva tanto a nível internacional como a nível nacional.

No Mundo, durante vários séculos, as pessoas com deficiências foram discriminadas e muitas vezes confinadas a instituições ou excluídas da sociedade, Stainback, S., & Stainback, W. (1990). Segundo Lane, H. (1984), surgiram as primeiras iniciativas de educação para pessoas com deficiências, no século XVIII, destaca-se o trabalho de Charles-Michel de l'Épée, que fundou a primeira escola pública para surdos em Paris. No século XIX e início do século XX segundo Winzer, M. (1993) foi a continuação da criação de instituições especializadas para diferentes tipos de deficiências, contudo, ainda eram muitas vezes marginalizadas. Apenas, a partir da segunda metade do século XX, houve uma mudança significativa de paradigma, promovendo a integração de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, afirmado por Ainscow, M. (1997). Declaração de Salamanca, em 1994, foi um marco importante, defendendo a educação inclusiva como direito fundamental.

Em Portugal, ao recolher varias informações de autores, leis e decretos de lei como, Correia, L. M. (2008), Constituição da República Portuguesa (1976), Lei n.º 46/1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo), Lei n.º 9/1989 (Lei de Bases da Prevenção, Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência), Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, podemos recolher que as primeiras iniciativas, começaram bem mais tarde com a criação de instituições para crianças cegas e surdas. Entre 1930 e 1980, já no século XX, houve um crescimento na educação especial, com a criação de escolas e projetos específicos. Foi apenas em 1941 que se deu um impulso significativo com a criação de um curso para professores de educação especial em Lisboa. Em 1974, a Revolução de 25 de Abril, marcou um ponto de viragem, promovendo mudanças sociais que influenciaram a educação especial. A Constituição da República Portuguesa de 1976 consagrou o direito à educação para todos, incluindo pessoas com deficiência. Nos anos 1980, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e a Lei de Bases da Prevenção, Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (1989) estabeleceram princípios fundamentais para a integração educativa. Na década de 1990, o conceito de Necessidades Educativas Especiais foi introduzido, refletindo a democratização da sociedade e a promoção da igualdade de direitos. Com todos estes

desenvolvimentos, só no século XXI, o Decreto-Lei n.º 3/2008 representou um marco importante, promovendo a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares e estabelecendo diretrizes para a elegibilidade, formação de professores e políticas de financiamento. Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 54/2018 reforçou o compromisso com a educação inclusiva, estabelecendo medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de alunos com necessidades educativas específicas.

Com todos estes processos, a formação de professores especializados em educação especial evoluiu em paralelo e ao longo de todo este tempo, através da criação de várias instituições e escolas. A criação de escolas inclusivas, veio trazer á educação inclusiva uma oportunidade para os alunos com necessidades educativas especiais. A implementação da educação inclusiva implica novas conceções pedagógicas, centradas na diversidade como recurso e não como obstáculo à aprendizagem. Entre os principais objetivos destas novas abordagens destacam-se em garantir igualdade de oportunidades e acesso efetivo ao currículo a todos os alunos (Florian, 2008), flexibilizar as estratégias de ensino e avaliação, atendendo às necessidades individuais de aprendizagem (Meyer, Rose & Gordon, 2014), promover a participação ativa e colaborativa de todos os alunos, valorizando o potencial de cada um (Ainscow, 2020), desenvolver a capacidade da escola de responder à diversidade sem recorrer à segregação ou exclusão (Correia, 2013). Neste sentido, a escola inclusiva deixa de ser apenas um espaço físico e passa a ser um organismo social e pedagógico, em que professores, técnicos, famílias e alunos trabalham conjuntamente para promover a aprendizagem e participação plena de todos.

Um marco decisivo foi a Declaração de Salamanca (1994), que reforçou a ideia de que a escola regular com orientação inclusiva constitui o meio mais eficaz de combater a exclusão e as atitudes discriminatórias. Este documento destacou a necessidade de sistemas educativos capazes de responder à diversidade, considerando a inclusão como um direito humano fundamental (UNESCO, 1994; Ainscow, 2005).

Segundo Ainscow, M. (2020), “O desafio atual é construir sistemas que respondam à diversidade de forma equitativa, promovendo justiça social.” (pag.15).

De seguida, destaco os documentos, medidas implantadas e movimentos históricos, fundamentais que contribuíram para o desenvolvimento da inclusão até ao ponto em que se encontra atualmente tanto a nível mundial com a nível nacional. Onde se estabelecem e refletem os princípios, normas e estratégias para garantir a inclusão de todos os alunos no sistema educativo com o objetivo de uma educação equitativa e de qualidade para todos.

1.2. Orientações gerais de política educativa

A concretização destas conceções inclusivas depende de documentos legais, internacionais e legislação nacional e políticas educativas estruturadas, que fornecem o quadro normativo necessário para orientar a ação das escolas e garantir a participação plena de todos os alunos.

A nível internacional, a Convenção contra a Discriminação na Educação (UNESCO, 1960) representou um marco pioneiro ao proibir qualquer forma de discriminação no acesso à educação, estabelecendo a igualdade de oportunidades como princípio fundamental. Posteriormente, a Declaração de Jomtien (1990) enfatizou a necessidade de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, reforçando o conceito de equidade como elemento central das políticas educativas globais (UNESCO, 1990). Um avanço decisivo ocorreu com a Declaração de Salamanca (1994), que consolidou a ideia de que escolas regulares inclusivas são essenciais para combater a exclusão e promover a justiça social, colocando a inclusão como um direito humano fundamental e definindo princípios orientadores para a organização escolar (UNESCO, 1994; Ainscow, 2005).

Em Portugal, a implementação prática deste paradigma foi progressiva, sustentada em legislação específica. O Despacho n.º 59/79 estabeleceu as bases para a organização da educação especial e a integração de alunos com necessidades educativas específicas (NEE) nas escolas regulares. Seguiu-se o Decreto-Lei n.º 319/91, que definiu o regime de educação especial e as medidas de apoio adequadas no contexto escolar. No início do século XXI, o Decreto-Lei n.º 3/2008 introduziu formalmente o conceito de necessidades

educativas especiais, permanentes, reforçando a inclusão no ensino regular, representou um passo importante na consolidação da educação especial em Portugal, ao definir procedimentos e apoios destinados aos alunos com necessidades educativas especiais. No entanto, mantinha uma lógica de segregação e categorização, centrada no aluno e no diagnóstico.

Já o Decreto-Lei n.º 54/2018, ao revogar o anterior, estabelece uma mudança paradigmática profunda, assumindo a educação inclusiva como direito de todos. Este diploma substitui o conceito de necessidades educativas especiais para necessidades educativas específicas, pelo de barreiras à aprendizagem e à participação, deslocando o foco do problema individual para o contexto educativo. Defende que a escola deve adaptar-se à diversidade, através de medidas pedagógicas diferenciadas e da colaboração entre todos os intervenientes — docentes, técnicos, alunos e famílias. Assim, o 54/2018 reforça a dimensão cooperativa e interdisciplinar da prática docente, reconhecendo que a inclusão só se concretiza plenamente através do trabalho em equipa e da corresponsabilização de toda a comunidade educativa. Complementarmente, a Lei n.º 116/2019 reforçou os direitos dos pais e encarregados de educação, promovendo a participação ativa na construção de uma cultura escolar inclusiva.

Em síntese, a inclusão educativa constitui um processo dinâmico e contínuo, que exige atualização constante de práticas pedagógicas, mudança de mentalidades e compromisso coletivo de toda a comunidade escolar. O movimento internacional de Educação para Todos, consolidado pela Declaração de Salamanca, aliado à legislação nacional portuguesa, fornece fundamentos legais e orientações práticas para que as escolas implementem uma educação inclusiva de qualidade, centrada na diversidade e no desenvolvimento integral de todos os alunos.

1.3. O novo perfil dos docentes

O perfil do docente de Educação Especial em Portugal é delineado por um conjunto de competências e responsabilidades como, formação especializada, competências interpessoais e profissionais, colaboração interdisciplinar e compromisso com o

desenvolvimento profissional contínuo. Estes elementos são essenciais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. As quatro grandes competências abordadas sobre o perfil do professor de educação especial são as seguintes: Competências de intervenção, competências de análise crítica, competências de formação, de supervisão e de avaliação e competências de consultoria. Nas competências de intervenção podemos dizer que temos de identificar necessidades educativas específicas, aplicar técnicas de aconselhamento e de diferenciação pedagógica, promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens, proceder a transformações e adaptações do currículo regular (medidas seletiva, universais e adicionais), desenvolver, como docente, programas em áreas específicas de aprendizagem ou no âmbito de intervenções curriculares alternativas. As competências de análise crítica é a organização do currículo à luz dos contributos teóricos das ciências da educação na vertente das necessidades educativas específicas; posicionar-se face a modelos de resposta às necessidades educativas específicas. De seguida as competências mais importantes de formação, de supervisão e de avaliação são a cooperação com os professores titulares, diretores de turma, isto é o professor de EE deve observar, avaliar, planear e implantar estratégias conjuntamente com todos os docentes do aluno. Deve também ter uma capacitação gratuita, deve apoiar a formação contínua e deve haver uma identificação/referenciação para várias equipas. Por último nas competências de consultoria o professor de EE deve apoiar os órgãos de direção executiva e de coordenação pedagógica das escolas e os 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; apoiar os centros de formação das associações de escolas no planeamento e execução de programas de formação.

Em suma, a inclusão é essencialmente uma abordagem baseada no princípio do direito à educação, sustentada num conjunto de valores centrais: a componente letiva potencialmente desenvolvida em múltiplos ambientes; assessoria à EMAEI; trabalho colaborativo/consultoria; promoção das políticas de inclusão; facilitador das dinâmicas; identificação de barreiras à aprendizagem; apoio à gestão e definição de políticas

educativas; papel a um nível micro e macro das organizações; profissionalidade (competência reflexiva e investimento na formação contínua).

Em Portugal, no âmbito da educação inclusiva, as equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva desempenham um papel fundamental na identificação e implementação de medidas que promovam a inclusão, tendo como objetivo ultrapassar as barreiras à aprendizagem e à participação que os alunos enfrentam; definir e implementar medidas universais, seletivas e adicionais respondendo às necessidades do aluno, avaliando a eficiência das mesmas e ajustando as conforme for preciso; trabalhar em conjunto com famílias, serviços de saúde e outras entidades para garantir um desenvolvimento e uma aprendizagem mais precisa e eficaz.

Capítulo 2: Atitudes dos professores em relação à aprendizagem cooperativa na sala de aula e em relação à colaboração entre docentes

2.1. Atitudes em relação às metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula

Segundo vários autores (Cerdeira, 2022, Cerdeira & Campos, 2023), Kagan (1990); Slavin, Robert E. (1988 e 2016), que ao longo dos anos foram investigando esta questão sobre as aprendizagens cooperativas, podemos observar de que a educação especial é muito mais eficiente através de estratégias de aprendizagem cooperativa na sala de aula, pois promove a inclusão e ambientes equitativos. Estas abordagens não só favorecem os alunos com necessidades educativas específicas, como também valorizam a experiência de aprendizagem e sucesso coletivo, podem se apoiar e ajudar uns aos outros, valorizando a diversidade e incentivando a interdependência positiva entre os alunos, resultando em melhorias significativas na participação, no desempenho escolar dos alunos e fortalecem as relações interpessoais e a empatia entre os alunos, promovendo assim a inclusão, pois todos participam.

De acordo com Johnson e Johnson (1990), são cinco os elementos fundamentais para a eficiência da aprendizagem cooperativa:

1. Interdependência Positiva: O sucesso de cada aluno está ligado ao sucesso dos seus colegas.
2. Responsabilidade Individual: Cada membro do grupo é responsável pela sua contribuição.
3. Interação Promotora: Os alunos incentivam e apoiam mutuamente o processo de aprendizagem.
4. Competências Sociais: Desenvolvimento de habilidades como comunicação eficaz e resolução de conflitos.
5. Processamento em Grupo: Reflexão conjunta sobre o desempenho do grupo e identificação de melhorias.

A educação especial com práticas de aprendizagem cooperativa na sala de aula tem-se revelado uma abordagem infalível para promover a inclusão e o sucesso de todos os alunos tanto a nível cognitivo, como social, no entanto, tudo depende da colaboração entre professores do ensino regular e professores de educação especial, conseguirem trabalhar em conjunto, planeando as aulas.

2.2. Inclusão, colaboração e cooperação – Métodos de aprendizagem cooperativa

Os professores têm de conhecer a estrutura das equipas multidisciplinares para que existam aulas colaborativas a fim de incentivar e esclarecer melhor os alunos. A abordagem estrutural para uma aprendizagem cooperativa, é a forma como se organiza regularmente e analisa a aula consoante os alunos vai interagindo na sala de aula. É importante que todas as aulas (preferencialmente), ou todas as semanas (no mínimo) o professor deve analisar como correu a aula e as atividades realizadas para perceber se tem de fazer mudanças ou o que deve manter, para melhorar o progresso dos alunos em qualquer matéria. Um bom plano de aula fará com que haja objetivos cumpridos a nível académico, cognitivo e sociais.

Para um bom funcionamento de práticas cooperativas, segundo Spencer Kagan (1990), é importante perceber o que são estruturas cooperativas e estruturas competitivas, e saber a importância e a capacidade de as mudar ao longo que os tempos também

evoluam. As cooperativas temos de ter a cooperação de todos da equipa, professores e técnicos, equipas multidisciplinares, encarregados de educação e toda a equipa pedagógica, entre outros.

A diferença é que a aprendizagem cooperativa interdependência positiva – podem ganhar todos, os bons resultados são benéficos para todos os outros das hipóteses ao todos os alunos participarem. A mais importante, pois ajuda a incluir todos na aprendizagem, trabalho pares, grupo, discussões, plenários. Melhora a aprendizagem e a inclusão, mas tudo depende das atitudes dos professores.

Enquanto, que a aprendizagem competitiva- o que cada um faz depende do que os outros fazem se um ganha os outros têm de perder, o que cada um faz tem influência negativa no outro, dá hipótese apenas a um de responder (exemplo das perguntas e respostas), é uma aprendizagem Individualista- o que cada um faz não tem influência nos outros, não incentivando nem cativando o aluno para aprender de forma evolutiva, sendo esta mais prejudicial á aprendizagem.

O modelo atual das escolas inclusivas em Portugal assenta num quadro normativo robusto e em práticas pedagógicas orientadas para a equidade e a participação de todos os alunos, baseando se no Decreto-Lei n.º 54/2018. O decreto promove medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, organizadas em três níveis: universais, seletivas e adicionais. Além disso, define o papel das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) na identificação de obstáculos à aprendizagem e na implementação de estratégias inclusivas.

Concluimos assim, que as normas para uma boa prática de aprendizagens nas escolas inclusivas, passa por uma abordagem cooperativa, onde tem de haver um planeamento e avaliação flexível, uma colaboração interdisciplinar, haver equipas multidisciplinares, haver um Envolvimento da Comunidade Educativa e com as famílias, promovendo sempre a participação ativa dos alunos pois todo este culminar de práticas e estratégias são essenciais para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Não esquecendo de que a formação continua dos professores é crucial para a realização de todas praticas pedagógicas.

Em modo resumo, podemos defender que as práticas importantes implementadas nas Escolas que valorizam e diferenciam uma escola inclusiva de uma escola regular:

- Elaboração de Programas Educativos Individuais (PEI): Documentos que definem as adaptações curriculares e as estratégias pedagógicas adequadas às necessidades específicas de cada aluno.
- Criação de Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI):
- Implementação de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão:
- Promoção da Formação Contínua de Docentes
- Envolvimento das equipas pedagógicas com os professores de EE e os professores do regular, com as famílias.

Segundo Caputo e outros colaboradores (2015), através do seu estudo, podemos perceber a importância da colaboração e coordenação entre professores e o suporte para o ensino inclusivo, é um instrumento válido e confiável para medir o grau de suporte percebido por professores de educação especial. Podendo ser usada para avaliar a eficácia das políticas de inclusão e a colaboração entre educadores; auxiliar no desenvolvimento de estratégias para melhorar a integração entre professores do ensino regular e especial.

IIª PARTE
ESTUDO IMPÍRICO

Capítulo 3: Estudo empírico

3.1. Objetivo

Esta investigação, tem como objetivo, primeiramente, perceber a associação entre as atitudes em relação à colaboração entre docentes e a aprendizagem cooperativa na sala de aula. Pretende-se ainda avaliar a eventual associação entre estas duas variáveis atitudinais e vários outros indicadores de satisfação (com os alunos, colegas, metodologias, escola, etc.), bem como, a perceção, desenvolvendo propostas formativas de boas práticas cooperativas e colaborativas de trabalho, como instrumento de inclusão dos alunos com NEE.

3.2. Metodologia e procedimentos

Os métodos usados na condução da investigação foram o inquérito por questionários, com recurso a uma plataforma online – googleforms. As respostas aos questionários foram codificadas numa escala de Likert de 7 pontos, em que (1) correspondia à etiqueta discordo totalmente e (7) a Concordo totalmente (Anexo I). O questionário foi antecedido por um texto onde se identificavam os objetivos do estudo, bem como o contexto de realização do mesmo (autora, contacto, mestrado de Educação Especial e escola) e onde se ofereciam garantias éticas de anonimato, confidencialidade e a participação no estudo era voluntária (Anexo I). Os dados foram recolhidos num período de 6 meses, iniciando os mesmos no dia 1 de janeiro de 2024 e terminando a 30 julho de 2024. De seguida os dados foram convertidos em Excel e exportados para programa informático SPSS para análise estatística.

Inicialmente apresentado apenas à direção de agrupamento de escolas da região de Alcanena, para obtenção de autorização cujo só foi validada ao fim de uns meses, o mesmo foi distribuído por mail, tendo sido usada a técnica da “bola de neve”, em que, primeiramente, enviado alguns professores, educadores e técnico de educação, se pedia que reenviassem a outros, de seguida, pedindo autorização e colaboração de vários agrupamentos (Anexo II) para o envio dos questionários, para que pudessem passar o link a professores, educadores e técnicos de educação a fim de preencherem o mesmo, e assim houvesse a disseminação por contacto e partilha entre participantes.

Para construção do questionário, foi usado um estudo misto predominantemente quantitativo, com elementos qualitativos. Um paradigma quantitativo (dados numéricos), pois na investigação avaliamos a quantificação e a análise numérica de fenómenos, como podemos observar na tabela 1 e 2. Paradigma qualitativo (perspetiva interpretativa e construtiva), como podemos observar nas tabelas 3, 4, 5, 6 e 7, pois a pesquisa centra-se na compreensão e de experiências dos envolvidos, através de questionários. Relativamente à metodologia usada no presente estudo e do questionário, sua sustentação teórica passa por uma exaustiva recolha de elementos que permitem o estabelecimento entre a inclusão e a educação inclusiva e das boas práticas a nível da comunidade escolar.

3.3. Instrumentos de avaliação das atitudes

As escalas usadas para a realização deste questionário, foram baseadas em Capute e Langher (2015) e Prieto et al (2022), sendo elas respetivamente, a escala para avaliar as atitudes dos professores em relação à inclusão de crianças com necessidades específicas (item 13 a 24), e a escala de atitudes em relação à aprendizagem cooperativa (item 25 a 43). Na primeira escala, segundo Caputo e Langher, focando nos conceitos das atitudes em relação à inclusão; na segunda escala, segundo Prieto, definindo conceitos focais, como competências sociais, organização de grupos, interdependência positiva, interações estimulantes e responsabilidade individual.

3.4. Caracterização da amostra

A amostra é de conveniência, sendo composta por 100 educadores, professores e técnicos de educação de vários agrupamentos de escolas, cuja participação foi voluntária, tendo os dados sido recolhidos através de um questionário em anónimo e confidencial, via googleforms. Na tabela 1 e 2, observamos a caracterização da amostra e a idade dos participantes.

<i>Características</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Sexo		
Masculino	20	20.0
Feminino	80	80.0
Estado Civil		
Solteiro	17	17.0
Casado/União de facto	63	63.0
Separado/Viúvo	20	20.0
Habilitações		
Licenciatura	56	56.0
Licenciatura & Curso de pós-graduação	10	10.0
Mestrado	32	32.0
Doutoramento	2	2.0
Exercício de funções no...		
Jardim de Infância	5	5.0
Ensino Básico – 1º ciclo	26	26.0
Ensino Básico – 2º ciclo	12	12.0
Ensino Básico – 3º ciclo	9	9.0
Ensino Básico – 2º/3º ciclo	7	7.0
Ensino Secundário / 3º ciclo Ensino Básico	20	20.0
Ensino Secundário	21	21.0
Formação em Educação Especial		
Sim	23	23.0
Não	77	77.0
Formação em Educação Inclusiva		
Sim	26	26.0
Não	74	74.0

Tabela 1 – Caracterização da amostra (N=100)

Conforme se pode verificar pela leitura da Tabela 1, 80.0% dos participantes da amostra são do sexo feminino (80), 63.0% casados ou em união de facto (63), com 20.0% viúvos ou separados (20). Quanto a habilitações académicas 56.0% tem a licenciatura (56), 32.0% um mestrado (32), 10.0% uma pós-graduação subsequente à licenciatura e 2 um doutoramento (2.0%). 26.0% exerce funções no 1º ciclo do ensino básico (26), 20.0 no 3º ciclo do ensino básico e secundário (20), 21.05 apenas no ensino secundário. A respeito de formação específica, 77.0% declara não possuir qualquer formação em Educação Especial (77 docentes ou educadores), havendo ainda e 74.0% que declara não ter também qualquer formação em educação inclusiva.

	N	Min	Max	M	DP
Idade	100	23	65	49.64	8.80
Anos de tempo de serviço	100	1	41	24.06	9.71

Tabela 2 - Valores dos mínimos, máximos, média e desvio padrão da variável idade e anos acumulados de docência (N=100)

Relativamente à idade dos sujeitos da amostra variou entre um mínimo de 23 anos e um máximo de 65, como um valor de média de 49.64 anos (DP= 8.80), conforme se pode averiguar pela Tabela 2. Quanto ao tempo de serviço acumulado a média é de 24.06 anos (DP=9.71), com um mínimo de 1 ano e um máximo de 41 anos acumulados de prestação de serviço docente.

3.5. Resultados e análise de resultados

3.5.1. Estatísticas descritivas - Atitudes em relação à inclusão

Em baixo, na Tabela 3, apresentam-se as estatísticas descritivas das respostas aos itens da escala de avaliação das atitudes dos professores de educação especial em relação às práticas de colaboração para a educação inclusiva de Caputo e Langher (2015).

	Min	Max	M	DP
13) Nas reuniões de trabalho em equipa técnica pedagógica, as soluções para os problemas dos alunos com necessidades educativas específicas são propostas por todos os docentes.	1	7	4.55	1.47
14) Antes das aulas ou nos intervalos, os professores da turma encontram-se para planearem tópicos para as aulas.	1	7	3.81	1.50
15) Todos os professores da turma colaboram na escolha de materiais pedagógicos e didáticos com o objectivo de promoverem a inclusão dos alunos com necessidades específicas	1	7	4.07	1.51
16) No decurso do trabalho com a turma, os professores colaboram com a equipa técnico pedagógica em acções de formação relacionadas com as necessidades de toda a turma.	1	7	4.19	1.51
17) Os professores da turma participam activamente no plano diário de actividades que executam com os alunos com necessidades específicas.	1	7	4.17	1.63
18) Durante as actividades lectivas (por exemplo, trabalhos, avaliações, testes...) cada professor colabora com os restantes professores da turma para envolver mais os alunos com necessidades específicas.	1	7	4.34	1.64
19) Na elaboração do Programa Educativo Individual, os professores da turma propõem algumas iniciativas de intervenção.	1	7	4.76	1.61
20) Nas reuniões de trabalho da equipa técnico- pedagógica, a inclusão de alunos com necessidades específicas é incentivada com a valorização, coordenação e avaliação de metodologias de	2	7	4.99	1.38
21) A equipa técnico pedagógica colabora com os professores para lhes dar sugestões sobre como devem actuar com os alunos com necessidades específicas.	1	7	5.24	1.46
22) A equipa técnico pedagógica propõe adaptações curriculares significativas em áreas curriculares específicas para ir ao encontro dos alunos.	1	7	5.43	1.34
23) Os professores pedem à equipa técnico pedagógica orientações sobre estratégias para lidarem com os alunos com necessidades específicas nos horários em que a equipa não está disponível.	1	7	4.86	1.58
24) Os professores e a equipa técnico pedagógica colaboram activamente para alcançar os objectivos educativos estabelecidos para a turma e para os alunos com necessidades educativas específicas.	1	7	5.24	1.42
Total Atitudes em relação à inclusão	24	82	55.65	13.72

Tabela 3 - valores dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das respostas aos itens da escala de atitudes em relação à inclusão (N=100)

A escala é unidimensional e é composta por 12 itens, os quais avaliam diferentes aspectos do trabalho dos professores com os alunos com necessidades educativas específicas. De um modo geral, os valores das médias das respostas dadas situam-se próximos e acima de 4, denotando atitudes positivas ou favoráveis em relação às boas práticas descritas nos itens. A média mais baixa é do item 14 (“Antes das aulas ou nos

intervalos, os professores da turma encontram-se para planearem tópicos para as aulas”), com um valor de 3.81 (DP=1.50), sendo que a média mais alta é de 5.43 (DP=1.34) para o item 22 (“A equipa técnico pedagógica propõe adaptações curriculares significativas em áreas curriculares específicas para ir ao encontro dos alunos”).

No geral, considerando estes valores, podemos sugerir que na amostra considerada as avaliações dos docentes são predominantemente favoráveis às práticas colaborativas descritas.

3.5.2. Estatísticas descritivas - Atitudes em relação à aprendizagem cooperativa

Na tabela a abaixo apresentam-se as estatísticas descritivas sobre as respostas dadas aos 19 itens da escala de Prieto-Saborit e colaboradores (2022) de avaliação das atitudes dos professores em relação à aprendizagem cooperativa. A escala é composta por 5 dimensões: Competências sociais, Organização do grupo, Interdependência positiva, Interações estimulantes e Responsabilidade individual.

	Mín	Max	M	DP
25) Quando trabalham em grupo, os alunos dialogam entre si, debatem e ouvem-se uns aos outros.	2	7	5.21	1.06
28) Quando trabalham em grupo, os alunos partilham ideias, conhecimentos e pontos de vista com os colegas.	2	7	5.35	1.01
29) Quando trabalham em grupo, os alunos tomam decisões colectivas com os membros do grupo.	2	7	5.15	1.10
31) Quando trabalham em grupo, os alunos ouvem as ideias, opiniões e pontos de vista dos colegas.	2	7	5.09	1.11
35) Quando trabalham em grupo, os alunos falam sobre o seu trabalho para o avaliar, corrigir e melhorar.	1	7	4.72	1.21
37) Quando trabalham em grupo, os alunos reflectem em grupo e individualmente.	1	7	4.93	1.15
Total Competências sociais	12	42	30.45	5.67
38) Quando trabalham em grupo, os membros dos grupos possuem competências e habilidades que se complementam.	2	7	5.29	1.19
39) Quando trabalham em grupo, os membros de cada grupo possuem capacidades que os ajudam a realizar as tarefas.	2	7	5.34	1.11
40) Quando trabalham em grupo, há uma grande variedade de opiniões que ajuda o grupo a realizar a tarefa.	2	7	5.19	1.21
41) Quando os alunos trabalham em grupo, as diferenças entre os membros enriquece o trabalho a realizar.	2	7	5.64	1.16
42) Quando trabalham em grupo, as diferentes funções atribuídas aos alunos complementam-se umas às outras.	2	7	5.58	1.09
43) Quando trabalham em grupo, as diferenças entre os membros ajuda o grupo a funcionar.	2	7	5.24	1.32
Total Funcionamento em grupo	12	42	32.28	6.20
34) Quando trabalham em grupo, cada membro dos grupos faz por participar, mesmo se não gostar da tarefa.	1	7	4.59	1.33
36) Quando trabalham em grupo, cada membro dos grupos deve participar nas tarefas do grupo.	2	7	5.98	1.10
Total Interdependência positiva	4	14	10.57	1.90
26) Quando trabalham em grupo, os alunos interagem entre si na realização das tarefas.	2	7	5.38	1.03
27) Quando trabalham em grupo, os alunos trabalham directamente uns com os outros.	2	7	5.45	1.04
Total Estimulação interação	4	14	10.83	1.97
30) Quando trabalham em grupo, cada membro dos grupos tem de se esforçar nas actividades do grupo.	2	7	5.32	1.18
32) Quando trabalham em grupo, os alunos ajudam-se na realização das actividades.	2	7	5.25	1.06
33) Quando trabalham em grupo, os alunos interagem entre si para realizar as actividades.	2	7	5.21	1.04
Total Responsabilidade individual	7	21	15.78	2.82

Tabela 4 - valores dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das respostas aos itens da escala de atitudes em relação à aprendizagem cooperativa (N=100)

Nas atitudes em relação à aprendizagem, tabela 4, organizada por cinco dimensões da aprendizagem cooperativa (competências sociais, funcionamento em grupo, interdependência positiva, estimulação interação, responsabilidade individual) e composta por 20 itens, podemos analisar que as medidas com média mais alta é o funcionamento em grupo ($m= 32.28$ e um $DP=6.20$) e com a média mais baixa temos a interdependência individual ($m=10.57$ e um $DP= 1.90$). Relativamente aos itens observamos que o item com uma com média mais elevada de 5.98 e um $DP= 1.10$, é o item 36 (quando trabalham em grupo, cada membro dos grupos deve participar nas tarefas de grupo), e o item com uma média mais baixa de 4.59 e um $DP= 1.33$, é o 34 (quando trabalham em grupo, cada membro dos grupos fazer por participar mesmo se não gostar da tarefa).

Neste caso, o valor das médias aos diferentes itens de avaliação das cinco dimensões situa-se acima de 4, o que revela uma atitude positiva e favorável em relação às boas práticas descritas.

3.5.3. Estatísticas descritivas – Respostas questões de investigação

Na tabela 5, apresentam-se as estatísticas descritivas relativas às respostas dadas às questões de avaliação da satisfação e à questão de avaliação da percepção da necessidade de formação em Educação Inclusiva.

	Min	Max	M	DP
Q01) Estou satisfeito com os alunos das minhas turmas.	2	7	5.35	1.19
Q02) Estou satisfeito com os meus colegas de trabalho.	2	7	5.55	1.01
Q03) Estou satisfeito com as metodologias que uso na minha sala de aula.	4	7	5.85	.73
Q04) Estou satisfeito com as metodologias de trabalho usadas com os meus colegas.	2	7	5.34	1.01
Q05) Estou satisfeito em relação à forma como a minha escola trabalha.	1	7	5.30	1.37
Q06) Estou satisfeito com os encarregados de educação dos alunos das minhas turmas.	2	7	4.89	1.29
Q07) Estou satisfeito com as equipas técnicas que me ajudam nas minhas turmas.	2	7	5.36	1.26
Q08) Tem necessidade de formação em educação inclusiva? (1)	1	7	4.91	1.58

(1) Respostas codificadas numa escala Likert de 7 pontos, em que 1=Não tenho qualquer necessidade e 7= Tenho grande necessidade.

Tabela 5 - Valores dos mínimos, máximos, média e desvios-padrão das respostas às medidas de satisfação e de avaliação necessidades de formação (N=100)

As respostas dadas às questões de medida de satisfação e de avaliação necessidades de formação, apresentada pela tabela 5, apresenta a média mais alta com 5.85 (DP=.73) no item Q03 (estou satisfeito com as metodologias que uso em sala de aula) e a média mais baixa com 4.89 (DP= 1.29) no item Q06 (estou satisfeito com os encarregados de educação dos alunos da minha turma), o que parece sugerir que os participantes na amostra estão relativamente satisfeitos com os alunos, os colegas de trabalho, as metodologias usadas, as equipas técnicas e encarregados de educação, declarando apesar disso uma percepção de necessidade de formação em educação inclusiva (M=4.91, DP=1.58), em que (1) significa “Não tenho qualquer necessidade de formação” e (7) – “Tenho uma grande necessidade de formação”.

3.5.4. Avaliação do significado estatístico das diferenças médias

Para avaliar o eventual significado estatístico das diferenças entre os valores das médias e dos desvios padrão das respostas dadas às diferentes escalas e subescalas usadas na avaliação das atitudes dos professores, em função de diferentes variáveis critério foi usado o teste de t de student para amostras independentes, tendo sido apenas identificadas diferenças estatisticamente significativas com o uso do critério sexo.

	Sexo	N	M	DP	t	p
Atitudes relação à inclusão	Masc	20	61.10	13.08	2.016	.047*
	Fem	80	54.29	13.62		
Competências sociais	Masc	20	31.90	3.02	1.282	n.s.
	Fem	80	30.09	6.12		
Funcionamento grupo	Masc	20	33.45	4.76	.943	n.s.
	Fem	80	31.99	6.50		
Interdependência positiva	Masc	20	11.40	1.19	2.224	.028*
	Fem	80	10.36	2.00		
Estimulação interacção	Masc	20	11.35	1.14	1.325	n.s.
	Fem	80	10.70	2.11		
Responsabilidade individual	Masc	20	16.50	1.76	1.279	n.s.
	Fem	80	15.60	3.01		

*p < .05

Tabela 6 - Comparação dos valores das médias e desvios padrão em função do sexo, com teste t de student(N=100)

Como se pode verificar pela Tabela 6, identificaram-se apenas diferenças estatisticamente significativas entre os valores das médias e desvios padrão das respostas aos itens da escala de atitudes em relação à inclusão em função do sexo

$r=.27$ ($p<.01$) para a medida de funcionamento de grupo, o que sugere que os professores e educadores com atitudes mais favoráveis em relação às práticas de colaboração entre pares para promoção da inclusão são também aqueles que expressam também atitudes mais favoráveis em relação às cinco dimensões de avaliação das atitudes em relação à aprendizagem cooperativa, ou seja, aqueles que valorizam mais as colaborações entre docentes são mais favoráveis a reconhecer o valor instrumental das práticas de cooperação entre alunos para favorecer a aprendizagem e a inclusão dos estudantes com necessidades educativas específicas.

Identifica-se ainda um conjunto de correlações positivas e significativas entre a medida de avaliação das atitudes em relação à colaboração para a educação inclusiva e as diferentes medidas de satisfação, o que sugere que atitudes favoráveis às práticas colaborativas entre docentes tendem a associar-se a níveis de satisfação mais elevados com os diferentes agentes da comunidade educativa, com a escola e com os próprios encarregados de educação. De notar ainda que as atitudes favoráveis à colaboração tendem a fortalecer-se em função da idade e do número de anos de experiência docente, o que parece sugerir que a experiência e a maturidade tendem a associar-se a atitudes mais favoráveis e mais positivas.

Por fim é ainda de salientar a existência de uma associação positiva e significativas entre as diferentes medidas de satisfação e as atitudes em relação às cinco dimensões de avaliação das práticas de aprendizagem cooperativa, o que sugere que atitudes favoráveis em relação a estas práticas se associa também a maior satisfação.

Não se identificaram associações entre as variáveis teóricas e a perceção de necessidades de formação.

3.7. Conclusões e Propostas de intervenção

Com este estudo, várias são as conclusões que podemos recolher, conseguindo propor algumas práticas para a resolução de alguns problemas ainda existentes na educação inclusiva nas escolas. Ao olhar para a história da inclusão nas escolas e na

sociedade, podemos perceber que já existiram muitos desenvolvimentos de forma positiva, contudo ainda há muita coisa a mudar, e é nisso que nos vamos focar agora. Apesar da educação inclusiva ter evoluído durante todos estes anos, ainda são muitas as barreiras existentes.

Verificamos através desta investigação e de vários estudos, sendo eles, Slavin (1988 e 2016) Johnson & Johnson (1990), Kagan (1990), Cerdeira (1995 e 2002), Cerdeira & Pires (2022 e 2023), Cerdeira & Campos (2023), estão em consonância com este mesmo. Apesar de ser um estudo pequeno foram abordados docentes de várias idades e diferentes agrupamentos, tendo uma variedade significativa para algumas conclusões.

Pela leitura dos dados acima referidos (tabela 1 e 2) percebemos que são as pessoas do sexo feminino e que estão casadas ou em união de facto que mais participaram no estudo, podendo concluir que a estas poderão fazer parte da maioria dos docentes e técnicos envolvidos na educação ou que mais se disponibilizam a ajudar neste tipo de estudos. Esta investigação tem uma média de idades de 50 anos dos participantes, e com um tempo de serviço médio de 25 anos, demonstrando um corpo docente estável e experiente. Isto pode ser uma vantagem para o trabalho cooperativo (pela partilha de saberes) mas também um desafio se houver resistência a novas práticas inclusivas. A maioria dos docentes possui licenciatura, sendo que alguns têm formação académica superior (pós-graduação, mestrado ou doutoramento), isto revela um nível de qualificação elevado, propício à adoção de práticas fundamentadas e à reflexão crítica sobre a inclusão e a cooperação docente. A formação específica em educação especial e inclusiva permanece insuficiente. Este perfil indica uma força de trabalho experiente e altamente qualificada, mas com lacunas formativas que podem limitar a implementação plena de práticas inclusivas, sendo necessário haver formação contínua e colaborativa nestas áreas, ações de formação, workshops, grupos de co-ensino, promover uma cultura de partilha intergeracional, estimular parcerias entre docentes de educação especial e do regular, criar espaços de reflexão colaborativa.

Ao analisar a tabela 3, os resultados apontam para atitudes globalmente favoráveis à inclusão, especialmente no que diz respeito à colaboração com equipas técnico-pedagógicas. Contudo, há espaço para reforçar a participação ativa dos professores na planificação e na prática colaborativa diária. Percebemos que os

professores não colaboram entre si antes das aulas, contudo, têm atenção ao desenvolvimento do aluno em conjunto com a estrutura pedagógica onde se fazem adaptações curriculares significativas. Estas medidas apesar de serem positivas, não são suficientes, pois, o aluno precisa do apoio de todos os professores porque o seu desenvolvimento é diferente de aula para aula, e cada aluno tem o seu tempo de aprendizagem, sendo importante a equipa em conjunto com os professores da turma fazerem uma pequena reunião semanalmente, debatendo e trocando ideias, perceber se as estratégias foram bem sucedidas, a matéria bem aprendida, afim de prepararem os tópicos e estratégias para as aulas da semana seguinte, havendo assim um melhor acompanhamento a nível individual.

Quando pensamos em estratégias, pensamos na melhor forma que o aluno possa aprender, e com este estudo (tabela 4), percebemos há concordância entre os docentes quanto aos benefícios e práticas cooperativas em sala de aula, reconhecem que o trabalho em grupo desenvolve competências sociais relevantes — diálogo, escuta ativa e partilha, o valor do trabalho em grupo desenvolve competências sociais, fomenta a diversidade e promove a inclusão, pois de forma individual muitas vezes o aluno perde a motivação, e por isto desta forma é preciso incentivar cada aluno a interagir, fazendo tarefas alusivas de grupo, indo ao encontro das experiências do aluno. A autoavaliação cooperativa (reflexão e correção em grupo) apresenta médias mais baixas, indicando necessidade de desenvolver estratégias de metacognição e feedback entre pares. Isto é especialmente significativo num contexto de educação inclusiva, onde a diferença é entendida como um recurso pedagógico e não como obstáculo. Afim destas estratégias serem implementadas de forma a valorizar o aluno, vendo o como único, é necessário promover práticas de coaprendizagem e coavaliação; integrar a aprendizagem cooperativa na cultura escolar, reforçar a formação docente sobre estruturas cooperativas (Johnson & Johnson, 1999), integrando-as nos planos de aula como metodologia regular — não apenas pontual; usar a heterogeneidade das turmas como estratégia intencional de composição de grupos, potenciando a inclusão e a complementaridade de competências.

Dado que as tabelas 3 e 4 mostram atitudes positivas tanto entre professores quanto entre alunos, proponho um modelo de “comunidade cooperativa de aprendizagem”, em

que os professores cooperam entre si e com a equipa técnico-pedagógica e os alunos reproduzem essa dinâmica na sala de aula. Assim, o trabalho cooperativo docente serve de modelo para a aprendizagem cooperativa discente — um ciclo virtuoso de inclusão.

Este estudo visa também perceber a forma como todos (comunidade escolar se sentem em relação ao seu contexto profissional e necessidades formativas, especialmente no domínio da educação inclusiva (tabela 5), pois é importante que haja um envolvimento de todos, e apesar da media de satisfação ser elevada entre docentes e equipas técnicas e pedagógicas, o que revela um ambiente favorável á colaboração para um sucesso de práticas inclusivas e trabalho cooperativo, há muito a melhorar na relação com os encarregados de educação (área com menor satisfação), existe dificuldades na comunicação escola-família, um ponto crítico para o sucesso da inclusão, havendo necessidade de os integrar como parceiros no processo inclusivo. Com isto, é urgente envolvimento ativo dos pais, seria por isso importante, fazer eventos com os mesmos, para que estes conheçam o trabalho do professor de educação especial, se envolvam e se cativem, colaborando no desenvolvimento dos alunos a fim de cooperarem com o mesmo apoiando o aluno também em casa. Conquanto, apesar de se sentirem satisfeitos e confiantes, os professores reconhecem que precisam de aprofundar conhecimentos sobre inclusão, o que demonstra abertura à aprendizagem e à melhoria contínua, criar estratégias de comunicação mais eficazes com encarregados de educação, como reuniões inclusivas, feedback conjunto e coorganização de atividades que envolvam pais e alunos. O elevado nível de satisfação entre colegas e equipas técnicas deve ser capitalizado para criar comunidades de prática que sustentem o trabalho cooperativo e as práticas inclusivas. Em suma, quando os professores estão satisfeitos, coma as suas estratégias, com os colegas e com as evolventes, ficam mais felizes, desenvolvendo atitudes favoráveis ao trabalho cooperativo e práticas inclusivas, e assim, todos ficam a ganhar no que diz respeito ao trabalho entre aluno, família e docente, favorecendo os alunos com NEE.

A Tabela 6 é particularmente relevante, pois introduz uma análise inferencial (teste t de Student) que permite comparar as diferenças entre docentes do sexo masculino e feminino nas várias dimensões avaliadas. Apesar de termos observado anteriormente que são as mulheres que mais participaram no estudo, são os professores do sexo masculino aqueles que, revelam maior confiança interpessoal no contexto escolar, podendo refletir maior autoperceção de segurança ou assertividade nas interações profissionais; atitudes mais favoráveis em relação à inclusão, o que pode estar associado a maior confiança na gestão da diversidade ou menor perceção de desafio perante a inclusão ; e atitudes mais favoráveis em relação às práticas de interdependência positiva, indica que os homens reconhecem mais fortemente a importância da colaboração e da responsabilidade partilhada no trabalho em grupo . Em três dimensões — confiança, atitudes face à inclusão e interdependência positiva — os docentes do sexo masculino obtêm médias significativamente mais elevadas. Isto sugere maior predisposição para a cooperação e visão positiva da inclusão, ainda que as diferenças não sejam de grande magnitude. Quando abordamos as Competências sociais, Funcionamento do grupo, Estimulação da interação, Responsabilidade individual, ambos os sexos demonstram níveis semelhantes de competência social e de envolvimento no trabalho cooperativo.

Com isto, podemos sugerir o recurso a alguns destes professores para partilharem com os restantes as suas boas práticas, abrindo horizontes a todos, mas principalmente a docentes do sexo feminino. Através de palestras ou até mesmo apresentações / exposições (cartazes) de trabalhos e estratégias na sala de professores ou pela escola, promovendo a confiança e a interdependência positiva em ambos os géneros, o que fará com que as equipas fiquem mais equilibradas e eficazes na implementação da educação inclusiva. A análise por sexo revela que, embora os docentes do sexo masculino apresentem médias superiores em confiança e atitudes face à inclusão, as diferenças não comprometem a homogeneidade global do grupo docente. De forma geral, tanto homens quanto mulheres demonstram atitudes positivas e competências adequadas à promoção do trabalho cooperativo e da inclusão, confirmando a existência de um contexto profissional favorável à colaboração educativa

Estas conclusões são comprovadas através das correlações (tabela 7), onde permite compreender as relações entre as variáveis principais do estudo (atitudes face à inclusão, aprendizagem cooperativa, confiança e satisfação profissional), bem como a sua associação com variáveis pessoais e profissionais (idade e anos de docência). Verificamos que os docentes com atitudes mais positivas em relação à educação inclusiva são também aqueles que apresentam atitudes mais favoráveis ao desenvolvimento de competências sociais dos alunos na sala de aula com métodos cooperativos, a inclusão associa-se a melhor funcionamento cooperativo das equipas docentes, os professores inclusivos percebem maior valor da colaboração mútua, atitudes inclusivas estão ligadas a maior estímulo da interação entre alunos e os professores com atitudes inclusivas valorizam a contribuição individual dentro do grupo. Concluindo, os docentes mais satisfeitos com o funcionamento da escola revelam maior adesão à inclusão; as relações interpessoais positivas e boa articulação com as equipas técnicas fortalecem as atitudes inclusivas, os professores mais satisfeitos com os alunos e famílias tendem a valorizar mais a inclusão; as atitudes inclusivas estão fortemente associadas a competências de cooperação, satisfação profissional e experiência docente, confirmando a interdependência entre cultura colaborativa e práticas inclusivas.

Para que todas estas boas práticas de aprendizagem aconteçam, é necessário que haja envolvimento das equipas pedagógicas, que haja boas práticas a nível interno de agrupamento, a nível externo e relação escola-família, ou seja que haja um trabalho cooperativo e colaborativo de todos. É importante esta partilha não só entre todos, mas principalmente entre os jovens e os mais velhos, para que possam debater novas estratégias, ou até mesmo apenas melhorar estratégias e medidas antigas. Isto pode acontecer através de seminários, workshops, de preferência uma vez por semestre pois assim quando se desenvolve uma boa relação entre todos, todas as atitudes em relação à inclusão são também elas favoráveis, logo o trabalho cooperativo entre docentes é favorável.

Em suma, professores mais novos tendem a abandonar a profissão pois cada vez mais existem alunos com NEE, e como percebemos muitos são ainda os que não têm formação na área da educação especial e na educação inclusiva, o que os faz desistir, porque não se sentem preparados, e por isso, os professores e toda a equipa

pedagógica, incluindo também os encarregados de educação, devem fazer sempre um trabalho cooperativo, para que a inclusão dos alunos a nível escolar e social seja mais fácil e para que a sua aprendizagem tenham um desenvolvimento mais produtivo, trazendo assim diversas estratégias e boas práticas a todos os envolvidos, como partilha de experiências, mais workshop e formações que envolvam os pais e toda a equipa pedagógica, estando todos durante o tempo de ensino e acompanhamento em constante formação e diálogo, pois ninguém nasce já ensinado, com estas partilhas, aprendemos a ser melhores, a ajudar nos uns aos outros em prol dos alunos com NEE e até mesmo para a sabedoria e conhecimento dos próprios professores, já dizia Eça de Queiroz, “o saber não ocupa lugar”. Não só é importante a formação contínua de professores, como também em conjunto com todos, haver uma melhoria no suporte institucional: Ampliação de recursos, contratação de especialistas e adaptação do currículo. A carreira de docente tanto do regular, como do ensino especial, precisa de atração e de reter novos docentes no sistema, por isso este estudo sugere formações em métodos de trabalho cooperativo e educação inclusiva, pois vai gerar uma maior Satisfação entre todos, porque, quando a prosperarão para a confiança é favorável, também as atitudes dos professores em relação à inclusão de crianças com NEE são favoráveis, e por consequente, as atitudes em relação à aprendizagem cooperativa também são favoráveis nas práticas inclusivas, fazendo com que os docentes se sintam mais satisfeitos com as suas práticas, vendo os resultados, e assim continuar a profissão de forma mais satisfatória, não havendo desistências, e havendo partilhas intergeracionais, de modo a garantir a aprendizagem, a satisfação e inclusão de todos.

Em modo conclusivo deste estudo proponho uma ação de formação e um workshop, com estratégias e boas práticas de aprendizagem, promovendo a educação inclusiva e o trabalho cooperativo.

A primeira, ação de formação com o nome “Estratégias e boas práticas de aprendizagem na educação inclusiva”, tem como objetivo promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas cooperativas e inclusivas, valorizando a partilha de experiências entre docentes de diferentes idades e níveis de experiência. Esta terá uma duração de 8h (1Dia) dividida por quatro blocos; o número de participantes será entre os 10 a 15 docentes, técnicos de apoio e educadores de infância.

O primeiro bloco, com uma duração de uma hora e meia, será para compreender as normas e condutas de um docente de educação especial. De seguida, o segundo bloco, com uma duração de uma hora e meia, demonstrar a importância que as equipas pedagógicas têm nas escolas ao trabalharem em cooperação com todos os técnicos e docentes, para os alunos de NEE. A terceira parte passa por convidar professores com muita e pouca experiência, docentes com idades mais elevadas e docentes mais jovens, fazendo um debate intergeracional (2h) sobre as práticas de aprendizagem em grupo, pois com este estudo e com outros (Jonhson) percebemos que é o mais benéfico, tentando trazer incentivo aos alunos, com praticas mais alusivas, com base em jogos e coisas mais materiais. Chegando ao fim do debate e entrando na última parte desta ação de formação, faremos um pequeno cartaz em forma de síntese (2h), partilhando com o resto dos participantes as conclusões e soluções do mesmo. Por último a avaliação durará uma hora.

O workshop com o nome “Estratégias para a Formação Docentes”, com o objetivo de compreender os princípios da educação inclusiva e o enquadramento legal em Portugal (DL 54/2018), explorar metodologias de aprendizagem cooperativa como ferramenta de inclusão, desenvolver competências de trabalho colaborativo entre docentes, construir um conjunto de boas práticas que possam ser replicadas nas escolas, terá a duração de seis horas (um dia, dividido em 2 blocos de três horas). Será destinado entre 15 e 20 professores do ensino regular, professores de educação especial, técnicos de apoio e educadores. Este será dado por formadores acreditados (ex.: docente universitário e professor de educação especial com experiência prática).

No bloco 1 (3h) – Fundamentos e Envolvimento, faremos primeiramente, uma dinâmica inicial – “O puzzle da inclusão”, cada participante recebe uma peça de puzzle com uma palavra-chave (ex.: inclusão, cooperação, equidade, diversidade). Em grupo, montam o puzzle e refletem sobre a importância da interdependência positiva. De seguida, uma exposição interativa, breve revisão da evolução da educação inclusiva em Portugal e apresentação de boas práticas internacionais (UNESCO, OCDE), destaque para autores como Ainscow, Slavin, Johnson & Johnson, Kagan. De seguida, um estudo de caso em pequenos grupos, analisando situações reais de sala de aula com alunos com NEE, com a

pergunta “Como responder de forma inclusiva?” (Aplicação do modelo de aprendizagem cooperativa (ex.: Jigsaw ou Think-Pair-Share)).

No Bloco 2 (3h) – Prática e Aplicação, faremos inicialmente a oficina prática, construção colaborativa de um plano de aula inclusivo com recurso a metodologias cooperativas, em que cada grupo cria uma proposta e apresenta ao plenário. Por conseguinte, realizamos uma simulação e role play, professores assumem papéis (docente, aluno com NEE, colega de turma, técnico), testam diferentes estratégias de inclusão e cooperação. Em modo conclusivo deste workshop faremos a construção do “Guia de Boas Práticas em Inclusão e Cooperação”, cada grupo escreve uma sugestão prática para promover a inclusão (ex.: tutoria entre pares, adaptação curricular simples, cooperação docente), o guia final é partilhado digitalmente com todos. Por últimos será feita uma avaliação do trabalho.

Com esta ação de formação e este workshop, espero vir trazer um impacto significativo na formação de docentes, fazendo professores mais confiantes na aplicação de metodologias inclusivas, havendo uma maior colaboração entre docentes do ensino regular e especial, reforçar a cultura de cooperação dentro das escolas e incentivar a produção de materiais replicáveis no contexto escolar.

Em remate final, todas estas estratégias e práticas, têm como objetivo a promoção de mudanças na mentalidade da comunidade escolar para garantir a participação ativa de todos os envolvidos, com trabalho colaborativo, cooperativo e práticas inclusivas, promovendo um ambiente mais justo e equitativo. A inclusão requer o envolvimento de toda a comunidade escolar e familiar.

O estudo conclui que a inclusão é um desafio que exige um esforço conjunto da comunidade educativa. Como afirma Spencer Kagan (1990, pág.1) “Professores que são bem versados numa variedade de estruturas de equipa podem criar aulas habilidosas que podem evoluir e abrir horizontes aos seus estudantes.”

BIBLIOGRAFIA

- Artigos científicos

Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3–6.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.

Caputo, A., & Langher, V. (2015). Validation of the collaboration and support for inclusive teaching scale in special education teachers. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(3), 210–222.

Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208.

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294.

Frazier, M. L., Johnson, P. D., & Fainshmidt, S. (2013). Development and validation of a propensity to trust scale. *Journal of Trust Research*, 3(2), 76–97.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93–99.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). Social skills for successful group work. *Educational Leadership*, 47(4), 29–33.

Kagan, S. (1990). The structural approach to cooperative learning.

Prieto-Saborit, J. A., Méndez-Alonso, D., Ordóñez-Fernández, F., & Bahamonde, J. R. (2022). Validation of cooperative learning measurement questionnaire from a teaching perspective. *Psicothema*, 34(1), 160–167. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.325>

Slavin, R. E. (1988). Student team learning: An overview and practical guide. *National Education Association Journal*.

Slavin, R. E. (2016). Instruction based on cooperative learning. In R. Mayer & P. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (2nd ed., pp. 344–360). Routledge.

- Livros e capítulos

American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5ª ed.; DSM-5). Porto Alegre: Artmed.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol: CSIE.

Campo, S., & Martins, R. (s.d.). *Educação especial: Aspetos históricos e evolução conceptual*. [Local]: [Editora].

Cerdeira, J. P. (1995). *A educação para todos e o desenvolvimento pessoal*. Lisboa: [Editora].

Cerdeira, J. P. (2002). *Aprendizagem cooperativa: Reflexões e propostas*. Lisboa: [Editora].

Cerdeira, J. P., & Campos, S. (2023). Promover as práticas de cooperação na aprendizagem offline. In [Título do livro não identificado]. [Editora].

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield: CAST Professional Publishing.

Ministério da Educação. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Pires, A., & Cerdeira, J. P. (2023). *Desafios da educação inclusiva*. [Local]: [Editora].

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria: ASCD.

Cercica. (2011). *Educação inclusiva e educação especial: Indicadora chave para o desenvolvimento das escolas: Um guia para diretores*. Lisboa: Cercica.

Stainback, S., & Stainback, W. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: Brookes.

Winzer, M. (1993). *The history of special education: From isolation to integration*. Washington, DC: Gallaudet University Press.

- Documentos internacionais

Lane, H. (1984). *When the mind hears: A history of the deaf*. New York: Vintage.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. OECD Publishing.

UNESCO. (1960). *Convention against discrimination in education*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (1990). *World declaration on education for all: Meeting basic learning needs*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.

- Legislação Portuguesa

Constituição da República Portuguesa. (1976). *Diário da República, n.º 86/1976, Série I de 10 de abril*.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, n.º 237/1986, Série I.

Lei n.º 9/1989, de 2 de maio. *Lei de Bases da Prevenção, Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência*. Diário da República, n.º 101/1989, Série I.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. *Regime de educação especial*. Diário da República, n.º 194/1991, Série I.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Apoios especializados para a educação de alunos com necessidades educativas especiais*. Diário da República, n.º 4/2008, Série I.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República, n.º 129/2018, Série I.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Currículo dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, n.º 129/2018, Série I.

Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. *Reforça os direitos dos encarregados de educação no âmbito da educação inclusiva*. Diário da República, n.º 176/2019, Série I.

Portaria n.º 1103/97, de 3 de novembro. *Organização da educação especial*. Diário da República, n.º 254/1997, Série I-B.

Webgrafia

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Documentos de referência nacionais*.

<https://www.dge.mec.pt/documentos-de-referencia-nacionais>

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Legislação e circulares*.

<https://www.dge.mec.pt/legislacao-e-circulares>

ATE. (s.d.). *Educação especial – Legislação*. <https://www.ate.pt/trabalhadores-da-educacao/educacaoespecial-legislacao/>

Diário da República Eletrónico. (1997). *Portaria n.º 1103/97, de 3 de novembro*.

<https://dre.tretas.org/dre/90112/portaria-1103-97-de-3-de-novembro>

Parlamento Português. (s.d.). *Educação geral e educação inclusiva – legislação*.

https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/Educacao_Geral_Educacao-Inclusiva.aspx

Partido Comunista Português. (s.d.). *Regime jurídico da educação especial*.

<https://www.pcp.pt/regime-juridico-da-educacao-especial-3>

ANEXOS I- QUESTIONÁRIO COM O CONSENTIMENTO INFORMADO

Perguntas Respostas 100 Definições

Secção 1 de 7

"A Inclusão de crianças com NEE: Perceção e atitudes da comunidade escolar"

B I U ↻ ↺

Professores e técnicos de educação - comunidade escolar

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

O estudo que se segue pretende estudar o tema da inclusão e destina-se à realização de um trabalho académico para treino de competências de investigação científica dos estudantes do curso de mestrado de Educação Especial na Escola Superior Educação de Coimbra.

A participação no estudo é voluntária, pelo que pode decidir não participar ou decidir desistir da sua participação a qualquer momento. As respostas são confidenciais e anónimas. Para mais esclarecimentos, pode contactar: (Ana Ferreira, anarafaferreira@esec.pt)

Tendo em consideração a exposição feita, na qualidade de participante no estudo, declaro que compreendi os objectivos do trabalho de investigação e que me foi garantida a confidencialidade e o anonimato dos dados, e a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências.

Desta forma, aceito de livre vontade participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação, garantindo o anonimato.

Aceito participar no estudo

Não aceito participar no estudo

Secção 2 de 7

Dados para investigação

Descrição (opcional)

1) Estado civil *

Solteiro

Casado ou união de facto

Divorciado ou separado

Viúvo

2) Sexo *

Feminino

Masculino

3) Idade *

Texto de resposta curta

4) Habilitações Literárias *

Licenciatura

Pós-graduação

Mestrado

Doutoramento

5) Ciclo onde exerce *

Jardim de infância

1º ciclo ensino básico

2º ciclo ensino básico

3º ciclo ensino básico

Ensino secundário

6) Há quantos anos leciona? *

Texto de resposta curta

7) Tem formação em educação especial? *

Sim

Não

8) Tem formação em educação inclusiva? *

Sim

Não

9) Em que áreas de formação? *

Texto de resposta longa

Após a secção 2 Continuar para a secção seguinte

Secção 3 de 7

1ª PARTE: As afirmações que se seguem referem-se às **opiniões das pessoas sobre as outras pessoas**, pelo que não há respostas certas ou erradas. Em relação a cada afirmação, assinala o número que melhor corresponde à sua opinião, de acordo com a seguinte chave:

1. Discordo completamente
2. Discordo bastante
3. Discordo um pouco
4. Nem discordo, nem concordo
5. Concordo um pouco
6. Concordo bastante
7. Concordo completamente

1) Para mim é fácil confiar nas outras pessoas. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

2) Em princípio, quando não tenho a certeza, dou o benefício da dúvida aos outros. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

3) Geralmente, acredito que podemos contar que as outras pessoas vão fazer aquilo que dizem. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

4) Habitualmente confio nas pessoas até que me dêem uma razão para não confiar nelas. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

5) Tenho tendência a confiar nas pessoas, mesmo quando não as conheço bem. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

6) Geralmente dou às pessoas o benefício da dúvida quando as conheço pela primeira vez. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

7) Para mim não é difícil confiar numa outra pessoa. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

8) A minha abordagem mais comum é confiar nas pessoas que acabo de conhecer até que elas me demonstrem que não posso confiar nelas. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

9) É raro pôr-me de pé atrás em relação aos outros. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

10) Não me incomoda colocar nas mãos dos outros algumas questões essenciais para a realização dos meus planos de futuro. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

11) Acredito que em regra as pessoas cumprem as suas promessas. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

12) Tenho uma grande tendência para confiar nos outros. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

Após a secção 3 Continuar para a secção seguinte

Secção 4 de 7

IIª PARTE: As afirmações que se seguem referem-se às **práticas de inclusão dos alunos com necessidades educativas específicas**, pelo que não há respostas corretas ou incorretas. Em relação a cada afirmação, assinala o número que melhor representa a frequência com que executam as práticas descritas de acordo com a seguinte chave:

1. Nunca
2. Quase nunca
3. Várias vezes
4. Uma vez sim, outras vezes não
5. Muitas vezes
6. Quase sempre
7. Sempre

13) Nas reuniões de trabalho da equipa técnico-pedagógica, as soluções para os problemas dos alunos com necessidades específicas são propostas por todos os docentes. *

1 2 3 4 5 6 7

Nunca Sempre

14) Antes das aulas ou nos intervalos, os professores da turma encontram-se para planearem tópicos para as aulas. *

1 2 3 4 5 6 7

Nunca Sempre

15) Todos os professores da turma colaboram na escolha dos materiais pedagógicos e didáticos com o objetivo de promoverem a inclusão dos alunos com necessidades específicas. *

1 2 3 4 5 6 7

Nunca Sempre

16) No decurso do trabalho com a turma, os professores colaboram com a equipa técnico-pedagógica em ações de formação relacionadas com as necessidades de toda a turma. *

1 2 3 4 5 6 7

Nunca Sempre

17) Os professores da turma participam activamente no plano diário de atividades que executam com os alunos com necessidades específicas. *

1 2 3 4 5 6 7

Nunca Sempre

18) Durante as actividades lectivas (por exemplo, trabalhos, avaliações, testes...), cada professor colabora com os restantes professores da turma para envolver mais os alunos com necessidades específicas. *

1 2 3 4 5 6 7

Nunca Sempre

19) Na elaboração do Programa Educativo Individual, os professores da turma propõem algumas iniciativas de intervenção. *

1 2 3 4 5 6 7

Nunca Sempre

20) Nas reuniões de trabalho da equipa técnico-pedagógica, a inclusão de alunos com necessidades específicas é incentivada com a valorização, coordenação e avaliação de metodologias de ensino-aprendizagem especialmente concebidas para os alunos. *

1 2 3 4 5 6 7

Nunca Sempre

21) A equipa técnico-pedagógica colabora com os professores para lhes dar sugestões sobre como devem actuar com os alunos com necessidades específicas. *

1 2 3 4 5 6 7

Nunca Sempre

22) A equipa técnico-pedagógica propõe adaptações curriculares significativas em áreas curriculares específicas para ir ao encontro das necessidades dos alunos. *

1 2 3 4 5 6 7

Nunca Sempre

23) Os professores pedem à equipa técnico-pedagógica orientações sobre estratégias para lidarem com os alunos com necessidades específicas nos horários em que a equipa não está disponível. *

1 2 3 4 5 6 7

Nunca Sempre

24) Os professores e a equipa técnico-pedagógica colaboram activamente para alcançar os objetivos educativos estabelecidos para a turma e para os alunos com necessidades específicas. *

1 2 3 4 5 6 7

Nunca Sempre

Secção 6 de 7

IIIª PARTE: As afirmações que se seguem referem-se às **práticas dos alunos na sala de aula**, pelo que não há respostas corretas ou incorretas. Para cada afirmação, assinale o número que melhor representa a sua opinião, de acordo com a seguinte chave:

1. Discordo completamente
2. Discordo bastante
3. Discordo um pouco
4. Nem discordo, nem concordo
5. Concordo um pouco
6. Concordo bastante
7. Concordo completamente

25) Quando trabalham em grupo, os alunos dialogam entre si, debatem e ouvem-se uns aos outros. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

26) Quando trabalham em grupo, os alunos interagem entre si na realização das tarefas. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

27) Quando trabalham em grupo, os alunos trabalham directamente uns com os outros. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

28) Quando trabalham em grupo, os alunos partilham ideias, conhecimentos e pontos de vista com os colegas. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

29) Quando trabalham em grupo, os alunos tomam decisões colectivas com os membros do grupo. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

30) Quando trabalham em grupo, cada membro dos grupos tem de se esforçar nas actividades do grupo. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

31) Quando trabalham em grupo, os alunos ouvem as ideias, opiniões e pontos de vista dos colegas. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

32) Quando trabalham em grupo, os alunos ajudam-se na realização das actividades. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

33) Quando trabalham em grupo, os alunos interagem entre si para realizar as actividades. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

34) Quando trabalham em grupo, cada membro dos grupos faz por participar, mesmo se não gostar da tarefa. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

35) Quando trabalham em grupo, os alunos falam sobre o seu trabalho para o avaliar, corrigir e melhorar. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

36) Quando trabalham em grupo, cada membro dos grupos deve participar nas tarefas do grupo. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

37) Quando trabalham em grupo, os alunos reflectem em grupo e individualmente. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

38) Quando trabalham em grupo, os membros dos grupos possuem competências e habilidades que se complementam. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

39) Quando trabalham em grupo, os membros de cada grupo possuem capacidades que os ajudam a realizar as tarefas. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

40) Quando trabalham em grupo, há uma grande variedade de opiniões que ajuda o grupo a realizar a tarefa. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

41) Quando os alunos trabalham em grupo, as diferenças entre os membros enriquece o trabalho a realizar. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

42) Quando trabalham em grupo, as diferentes funções atribuídas aos alunos complementam-se umas às outras. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

43) Quando trabalham em grupo, as diferenças entre os membros ajuda o grupo a funcionar. *

1 2 3 4 5 6 7

Discordo completamente Concordo completamente

Após a secção 5 Continuar para a secção seguinte

Secção 6 de 7

Em relação à **experiência** de trabalho dos últimos anos para uma comunidade escolar inclusiva. ⌵ ⋮

Descrição (opcional)

44) Estou satisfeito com os alunos das minhas turmas. *

1 2 3 4 5 6 7

Não estou nada Satisfeito Estou completamente satisfeito

45) Estou satisfeito com os meus colegas de trabalho. *

1 2 3 4 5 6 7

Não estou nada satisfeito Estou completamente satisfeito

46) Estou satisfeito com as metodologias que uso na minha sala de aula. *

1 2 3 4 5 6 7

Não estou nada satisfeito Estou completamente satisfeito

47) Estou satisfeito com as metodologias de trabalho usadas com os meus colegas. *

1 2 3 4 5 6 7

Não estou nada satisfeito Estou completamente satisfeito

48) Estou satisfeito em relação à forma como a minha escola trabalha. *

1 2 3 4 5 6 7

Não estou nada satisfeito Estou completamente satisfeito

49) Estou satisfeito com os encarregados de educação dos alunos das minhas turmas. *

1 2 3 4 5 6 7

Não estou nada satisfeito Estou completamente satisfeito

50) Estou satisfeito com as equipas técnicas que me ajudam nas minhas turmas. *

1 2 3 4 5 6 7

Não estou nada satisfeito Estou completamente satisfeito

51) Tem necessidade de formação em educação inclusiva? *

1 2 3 4 5 6 7

Não tenho necessidade de qualquer formação Tenho uma grande necessidade de formação

52) No caso de sentir necessidades de formação, em que áreas ou metodologias gostaria de ter formação? *

Texto de resposta longa

Após a secção 6 Continuar para a secção seguinte

Secção 7 de 7

CLIQUE NO BOTÃO ENVIAR - FIIM!!!


Terminou o questionário.

Convido, se puder, a reencaminhar o link para professores e técnicos de educação, comunidade escolar (assistentes sociais, professores das AEC's, psicólogos, etc.) que conheça, para contribuírem nesta investigação.

Link:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfjLQHHkak-FY46lthp9epqf0mL_wseQPw96SmDxl7GEeVmHq/viewform?usp=sf_link

Agradeço a sua colaboração.
OBRIGADA !!!

Título da imagem



ANEXO II-CONSENTIMENTO POR MAIL AOS AGRUPAMENTOS

Boa tarde Ex.mo [redacted] chamo-me Ana Rafaela, tenho 26 anos, sou do concelho Alcanena , neste momento sou aluna do mestrado de educação especial- domínio cognitivo e motor, da escola superior de educação de Coimbra.
Sou licenciada em Língua Gestual Portuguesa e [redacted] sou o investigador principal da investigação sobre os agrupamentos de crianças com necessidades especiais [redacted] por este motivo teria interesse que o agrupamento fizesse parte da minha investigação para a tese.

O meu projeto é sobre "A Inclusão de crianças com NEE: Perceção da comunidade escolar".
Vai consistir em fazer questionários aos professores e técnicos de educação sobre esta temática. Os questionários serão respondidos através do Google forms de forma anónima.
Venho por este meio perguntar se me autoriza para que faça os inquéritos e prossiga com a investigação.
Se desejar mais alguma informação estarei ao dispor para esclarecer ou se desejar marcar uma reunião para conversar melhor também estarei disponível.

Aguardo resposta.
Bom Ano.
Ana Rafaela Santos Ferreira

↩ Responder ↩ Reencaminhar

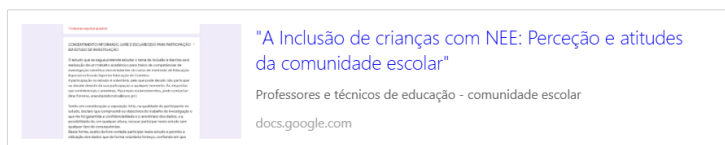
Bom dia,

A Direção autoriza a participação dos professores e técnicos na referida investigação.

Com os melhores cumprimentos,
Agrupamento [redacted]

Olá tarde, muito obrigada pela disponibilidade e interesse.
Envio o link do questionário para que possa reenviar aos professores e técnicos de educação do agrupamento, pois suponho que sejam vocês encaminha-lo, qualquer das formas se estiver errada, diga-me como posso fazê-lo para que este link chegue a todos.
Qualquer dúvida estou ao dispor de esclarecer.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfjLQHHkak-FY46lrhp9epqf0mL_wseQPw96SmDxl7GEeVmHg/viewform?usp=sf_link



Aguardo se recebeu este e-mail.
Mais uma vez obrigada.
Ana Rafaela Santos Ferreira

↩ Responder ↩ Reencaminhar

