



**Instituto
PIAGET**

Campus Académico de Vila Nova de Gaia

Escola Superior de Educação Jean Piaget/Arcozelo

(Decreto-Lei n.º 468/88, de 16 de Dezembro)

Cláudia Alexandra Veiros Costa Matos

O ENSINO COOPERATIVO E A AUTOESTIMA DOS PROFESSORES NUMA PERSPETIVA DE INCLUSÃO

Curso: Mestrado em Educação Especial

Campus Académico, Vila Nova de Gaia

Setembro de 2013



**Instituto
PIAGET**

Campus Académico de Vila Nova de Gaia

Escola Superior de Educação Jean Piaget/Arcozelo

(Decreto-Lei n.º 468/88, de 16 de Dezembro)

Cláudia Alexandra Veiros Costa Matos

O ENSINO COOPERATIVO E A AUTOESTIMA DOS PROFESSORES NUMA PERSPETIVA DE INCLUSÃO

ORIENTAÇÃO: Professor Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão

Curso: Mestrado em Educação Especial

Campus Académico, Vila Nova de Gaia

Setembro de 2013

RESUMO

Este trabalho de investigação surge num momento em que questões como a educação inclusiva, a colaboração e cooperação entre pares e a autoestima dos professores começam a ter uma visibilidade crescente na sociedade atual. Neste sentido, importa perceber o tipo de relação que existe entre a autoestima dos professores e as perceções que apresentam sobre a cooperação entre professores. Assim, partindo desta problemática, definiram-se objetivos com o intuito de averiguar de que forma o sentimento de competência e capacidade, a satisfação pessoal nas relações profissionais dos professores, a perceção do reconhecimento pelos outros e a relação professor/aluno se relacionam com a perceção dos professores sobre o ensino cooperativo. Foi aplicado o questionário “As perceções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula” (Leitão, 2012) a uma amostra composta por 684 docentes do Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Secundário do Norte e Centro de Portugal. Obtivemos algumas conclusões pertinentes, distinguindo as seguintes: existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre o ensino cooperativo e a autoestima dos professores e os docentes estão, ainda que timidamente, a dar passos no sentido de construírem uma escola mais inclusiva, com recurso ao ensino cooperativo.

Palavras-chave: educação inclusiva, colaboração e cooperação entre pares, autoestima dos professores, ensino cooperativo.

ABSTRACT

This research paper appears at a time when issues such as inclusive education, collaboration and cooperation among peers and teachers' self-esteem are beginning to have an increasing visibility in today's society. Therefore, it is important to understand the kind of relationship that exists between teachers' self-esteem and their perceptions regarding the cooperation among teachers. Thus, taking this problem into account, some goals have been defined in order to determine how the feeling of competence and ability, teachers' self-satisfaction in their professional relationships, the perception of others' recognition and the relationship between teacher/student, are related to teachers' perception about cooperative teaching. The Questionnaire, "*Teachers' perceptions of the learning process in the classroom*" (Leitão, 2012), was applied to a sample of 684 teachers from the pre-school, 1st, 2nd and 3rd Cycles of Basic Education and Secondary School, in the North and Centre of Portugal. Some relevant conclusions have been reached and we highlight the following: statistically there is a significant positive correlation between cooperative teaching and teachers' self-esteem. Teachers are, though fearfully, taking small steps to build a more inclusive school by using cooperative teaching.

Keywords: inclusive education, collaboration and cooperation among peers, teachers' self-esteem, cooperative teaching.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os profissionais que acreditam na Escola para Todos e no Trabalho de Equipa, a todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais e aos meus filhos Renato e Joel.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível de concretizar graças aos conhecimentos adquiridos no curso de Mestrado em Educação Especial realizado na Escola Superior de Educação Jean Piaget e aos saberes que nos foram transmitidos pelos nossos professores.

Um reconhecimento e agradecimento sinceros ao Doutor Francisco Ramos Leitão por se mostrar um orientador profissional e sempre pronto e disponível a ajudar os seus orientandos ao longo de todo o percurso deste projeto.

Um agradecimento sincero, à Doutora Helena Bilimória, pela amizade e pelo facto de sempre se mostrar disponível para ajudar no decorrer do projeto.

Um sincero agradecimento à Mestre Florinda Maciel, docente da instituição, que sempre se revelou disponível para ajudar e manter os orientandos bem informados.

A todos os professores desta instituição que de alguma forma contribuíram para a nossa formação pessoal e profissional, um sincero obrigado e uma grande gratidão. A todos o digno reconhecimento e agradecimento.

Um sincero agradecimento, à Direção do Agrupamento de Escolas de Ovar pela sua disponibilidade e simpatia e a todos os inquiridos pela sua disponibilidade e empenho.

Aos meus familiares destacando o meu marido e filhos e aos amigos que sentiram sem dúvida muitas vezes a minha ausência por questões profissionais, um muito obrigado pelo apoio, dedicação e estímulo na concretização dos meus anseios.

NOMENCLATURA

NOMENCLATURA

NEE – Necessidades Educativas Especiais

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences* (Pacote Estatístico para as Ciências Sociais)

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

ÍNDICE GERAL

RESUMO	v
ABSTRACT	vi
DEDICATÓRIA	vii
AGRADECIMENTOS	viii
NOMENCLATURA	ix
ÍNDICE GERAL	xi
ÍNDICE DE TABELAS	xiii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xiv
INTRODUÇÃO	15
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1. BREVE PERSPETIVA HISTÓRICA SOBRE A INCLUSÃO	21
1.1. CONCEITO DE CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	25
1.2. DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS ESCOLAS REGULARES	27
1.3. OPINIÃO DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO	31
1.4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO	33
2. A SATISFAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	37
3. A AUTOESTIMA DO PROFESSOR	42
4. TRABALHO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES	45
4.1. ENSINO COOPERATIVO	49

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA	53
1. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS	55
1.1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	55
1.2. DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS	57
1.3. DEFINIÇÃO DAS VARIÁVEIS DO ESTUDO	58
1.4. FORMULAÇÃO DAS HIPÓTESES DO ESTUDO.....	59
2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	60
2.1. CARACTERIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	60
2.1.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	60
2.2. PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO	63
2.3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DO ESTUDO	65
3. ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS	72
3.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	72
3.1.1. ANÁLISE DESCRITIVA	72
3.1.2. ANÁLISE INFERENCIAL	74
4. DISCUSÃO DOS RESULTADOS	78
CONCLUSÃO	81
BIBLIOGRAFIA	85
SITOGRAFIA	90
ANEXOS	93
Anexo 1 – <i>Inquérito por Questionário</i>	
Anexo 2 – <i>Informação para o Diretor do Agrupamento</i>	
Anexo 3 – <i>Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação</i>	
Anexo 4 – <i>Outputs (Caracterização da amostra)</i>	
Anexo 5 – <i>Outputs (Correlações)</i>	

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - <i>Medidas descritivas da distribuição da variável interdependência professor/professor (ensino cooperativo)</i>	72
TABELA 2 - <i>Medidas descritivas da distribuição da variável sentimento de competência e capacidade</i>	73
TABELA 3 - <i>Medidas descritivas da distribuição da variável satisfação pessoal nas relações profissionais</i>	73
TABELA 4 - <i>Medidas descritivas da distribuição da variável percepção do reconhecimento pelos outros</i>	74
TABELA 5 - <i>Medidas descritivas da distribuição da variável relação professor - alunos</i>	74
TABELA 6 - <i>Medidas descritivas da correlação entre o ensino cooperativo e o sentimento de competência e capacidade</i>	75
TABELA 7 - <i>Medidas descritivas da correlação entre o ensino cooperativo e a satisfação pessoal nas relações profissionais</i>	76
TABELA 8 - <i>Medidas descritivas da correlação entre o ensino cooperativo e a percepção do reconhecimento pelos outros</i>	76
TABELA 9 - <i>Medidas descritivas da correlação entre o ensino cooperativo e a relação professor-alunos</i>	77

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – <i>Género dos professores</i>	65
GRÁFICO 2 – <i>Idade dos professores</i>	66
GRÁFICO 3 – <i>Habilitações literárias dos professores</i>	67
GRÁFICO 4 – <i>Experiência no ensino de alunos com NEE</i>	68
GRÁFICO 5 – <i>Número de anos de experiência no ensino de alunos com NEE</i> .	69
GRÁFICO 6 – <i>Contacto com pessoas com deficiência, na infância/juventude</i> ...	70
GRÁFICO 7 – <i>Funções desempenhadas pelos inquiridos na gestão escolar</i>	71

INTRODUÇÃO

Uma escola de qualidade tem de ser para Todos, tem de dar valor à diferença e responder adequadamente às características e capacidades de cada um dos seus alunos. A escola deve fomentar atitudes colaborativas entre todos os intervenientes no processo educativo. Assim, compete à escola promover em todos os seus alunos atitudes de compreensão da diferença, de interajuda e cooperação. É na escola do ensino regular que todas as crianças se devem desenvolver pessoal e socialmente entre os seus pares com e sem necessidades educativas especiais. Desta forma, estaremos perante uma escola inclusiva.

Além disso, uma escola destas protagoniza novas práticas de ensino e promove novas exigências à organização escolar. Desta forma, surgem os professores como agentes de mudança e a escola como centro e motor da mesma, estabelecendo a expressão da sua função social ao nível do comportamento dos alunos e ao nível da atuação dos professores (Santos, 2007).

Neste quadro, lembremos ainda, que os docentes são os “construtores profissionais do currículo”, trabalham em colaboração, promovem o diálogo e negociam as suas propostas com os seus pares (*ibidem*: 199).

Assim, pensando na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, os sistemas educativos começam a ter consciência da importância da satisfação e da autoestima dos docentes para a boa qualidade deste processo. Pois “uma auto-estima docente positiva é condição muito importante à construção positiva da auto-estima discente” (Nascimento *et al.*, 2007: 5).

Nesta medida, convém referir que segundo Simka (2005), a autoestima precisa de ser integrada como componente importante a ser trabalhada nos cursos de formação dos professores.

Desta forma, o presente trabalho surge no âmbito do Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor realizado na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo em Canelas, no ano letivo 2012/2013. A escolha do tema “O ensino cooperativo e a autoestima dos professores numa perspetiva de inclusão” é fruto do questionamento relativamente à opinião dos

docentes sobre a cooperação nas escolas e a influência que esta tem na sua autoestima.

Assim, este trabalho permitiu-nos redefinir alguns conceitos de forma a valorizar as práticas inclusivas, o trabalho colaborativo e a cooperação entre os docentes.

Este estudo surgiu com o intuito de levar os sistemas educativos e os docentes a refletirem sobre a importância da colaboração entre pares, da satisfação profissional e da autoestima positiva.

Pensámos, então, desenvolver os conceitos sobre a educação especial no contexto do sistema educativo numa perspetiva de escola inclusiva, a satisfação profissional e a autoestima do professor, o trabalho colaborativo entre docentes e o ensino cooperativo.

Devido à preocupação de perceber o impacto que as mudanças no sistema educativo têm na vida profissional dos professores surgiu a questão-científica deste projeto “Que tipo de relação existe entre a autoestima dos professores e as perceções que apresentam sobre a cooperação entre professores?”.

Sendo assim, face a esta questão foram definidos alguns objetivos com o intuito de averiguar de que forma o sentimento de competência e capacidade, a satisfação pessoal nas relações profissionais dos professores, a perceção do reconhecimento pelos outros e a relação professor/aluno se relacionam com a perceção dos professores sobre o ensino cooperativo.

Como tal, a pesquisa envolveu a administração de um inquérito por questionário a 684 professores do Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Secundário do Norte e Centro de Portugal.

Na primeira parte do trabalho, procede-se à exposição da fundamentação teórica subjacente ao estudo. Apresentam-se igualmente os conceitos e respetivas relações que estão interligados com o estudo que pretendemos realizar.

A segunda parte corresponde à componente empírica que se divide em quatro itens. No primeiro – Problemática e objetivos – apresenta-se a pergunta de partida que deu origem a este trabalho bem como os objetivos que, com ele, pretendeu-se atingir, a definição das variáveis e a formulação das hipóteses do estudo. No segundo – Metodologias de investigação – expõe-se a caracterização

dos instrumentos de recolha de dados em que foi utilizado o inquérito por questionário, os procedimentos de investigação e a caracterização da amostra do estudo. No terceiro – Análise e tratamento dos dados – apresentam-se os dados recolhidos no decurso deste trabalho e faz-se a análise dos mesmos. No quarto item apresenta-se a discussão dos resultados a que chegámos.

Por fim, procede-se à exposição das conclusões gerais da nossa investigação e apresentam-se propostas para uma intervenção futura.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. BREVE PERSPETIVA HISTÓRICA SOBRE A INCLUSÃO

“As pessoas com deficiência têm uma longa história para contar, com infindáveis episódios de rejeição, de segregação e de exclusão, numa afronta à democracia e aos mais elementares direitos de qualquer cidadão” (Baptista, 1998: 123).

Este autor salienta que estas pessoas foram durante muito tempo abandonadas e banidas da escola e foi com o modelo de escola inclusiva que elas encontraram o direito à educação. Além disso, refere também que as pessoas com deficiência tiveram de percorrer um caminho árduo até poderem frequentar as escolas regulares, o mesmo caminho percorrido no mundo ocidental pela afirmação e consolidação da democracia.

Assim, por volta de 1960 nos países do norte da Europa surge o movimento de integração que aposta na escolarização das crianças com deficiência sensorial no sistema do ensino regular. Este movimento desenvolve-se e afirma-se com vários trabalhos científicos e legislativos, entre os quais se evidencia o *Warnok Report* (1978) que introduz o conceito de necessidades educativas especiais substituindo a categorização médica das crianças e jovens com deficiência (Sanches & Teodoro, 2006).

Seguidamente, surgem importantes investigações, algumas sob a responsabilidade da UNESCO, que levam à apresentação de conferências e compromissos internacionais, como o Fórum Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências (1993), a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), a Cimeira Mundial sobre o desenvolvimento Social (Copenhaga, 1995), a Carta do Luxemburgo (1996), o Fórum Mundial de Educação que teve lugar em Dakar (Senegal, 2000) e a Declaração de Madrid (Espanha, 2002) na sequência do Ano Europeu das Pessoas com Deficiência que recomendam e apoiam a “educação para todos”, uma “educação inclusiva” promotora do sucesso de todos e de cada um, assente em princípios de direito e não de caridade, igualdade de

oportunidades e não de discriminação, seja ela positiva ou negativa” (Sanches, 2005: 131).

Mais recentemente, decorreu em Lisboa, no ano de 2007, uma audição parlamentar “Young Voices: Meeting Diversity in Education” organizada pela presidência portuguesa da União Europeia e a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação onde um grupo de jovens se manifestou dizendo: “*Compete-nos construir o nosso futuro. Temos de remover barreiras dentro de nós e dos outros. Temos de crescer para além da nossa deficiência – então o mundo aceitar-nos-á melhor*” (Silva, 2009: 152). Esta afirmação torna evidente a perspetiva deste grupo de pessoas com deficiência em relação à sua participação na sociedade a que pertencem por direito.

Assim, de entre todas estas conferências torna-se importante destacar a Conferência de Salamanca que contribuiu para impulsionar a Educação Inclusiva em todo o mundo. Nesta, participaram noventa e dois governos e vinte cinco organizações internacionais que “reconheceram a necessidade e urgência de que o ensino chegasse a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no âmbito da escola regular” (Sánchez, 2005: 9).

Como tal, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994: 18) refere a importância de se dar atenção especial às necessidades específicas dos alunos com necessidades educativas especiais já que “têm os mesmos direitos que todos os outros da sua comunidade (...) e deverão ser educados no sentido de desenvolver as suas potencialidades (...)”. Salienta também que:

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades” (UNESCO, 1994: 11-12).

No seguimento destes acontecimentos surgem, em Portugal, sucessivas reformas educativas levando, mais recentemente, à criação do Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de Janeiro com a preocupação de assegurar que as crianças com

necessidades educativas especiais possam frequentar escolas regulares em vez de escolas especiais ou instituições (Correia, 2008). Este Decreto-Lei refere então que:

“constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso de todas as crianças e jovens”.

Sendo assim, neste momento, importa salientar que o conceito de inclusão tem sido “alvo de equívocos constantes” que vem prejudicando as pessoas com necessidades educativas especiais podendo vir a provocar retrocessos irreparáveis para estas pessoas se a sociedade não entender os princípios da inclusão. Como tal, só será possível alterar este “cenário” quando percebermos que a inclusão deve considerar, em primeiro lugar, as potencialidades e as necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais (Correia, 2008: 17-18).

Em suma, o movimento da inclusão requer “(...) um outro *olhar* e um outro *sentir* em relação à riqueza social, a diversidade humana, nas suas mais diversas formas e nos seus diferentes contextos de co-habitação” (Sanchez & Teodoro, 2006: 69).

Neste quadro, lembremos ainda que a Conferência Internacional de Educação, organizada pela UNESCO em 2008, procurou abrir caminho para que a comunidade internacional adotasse a necessidade de flexibilizar os seus sistemas educativos, tomasse consciência de que a razão de ser das escolas está na capacidade de se adaptarem e responderem às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos seus alunos aceitando a possibilidade de existirem outras práticas de ensino, aprendizagens e avaliações. Tudo isto reforça a inclusão levando a melhores resultados na aprendizagem e à diminuição das desigualdades (Gaspar, 2009).

Wang (1997: 54) refere que é necessário pensar-se em “(...) equidade educativa para todas as crianças, incluindo as que têm necessidades educativas especiais (...)” sendo possível atingir este “direito” apenas com a mudança do sistema fixo que ainda se vive nas nossas escolas para um sistema flexível que

permita a garantia à “equidade na oportunidade de aprender para todos os alunos”.

Assim, Sasaki (1999) acrescenta que à medida que o número de sistemas comuns da sociedade que optem pela inclusão aumentar mais depressa, construiremos uma verdadeira sociedade para todos – “a sociedade inclusiva”.

1.1. CONCEITO DE CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Caminhando para “uma sociedade inclusiva”, torna-se fundamental definir o conceito de necessidades educativas especiais que surge em 1978, no “Warnok Report”, relatório que apresenta este conceito e que acabará por ser definido oficialmente em 1981 na Inglaterra com o “*Education Act*” considerando que “(...) uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que exija uma medida educativa especial” (Sanches & Teodoro, 2006: 67).

Com o passar dos anos este conceito foi sendo clarificado e a Declaração de Salamanca (1994: 6) apresenta a expressão “necessidades educativas especiais” que se refere “(...) a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares”. Torna-se importante referir que estas dificuldades escolares também incluem os aspectos socioculturais.

Ultimamente alguns autores têm defendido e seguido esta linha de pensamento. Assim, Plaisance (2003) citado por Sanches e Teodoro (2006: 67) afirma que “(...) considerar as “necessidades educativas especiais” conduz a “desmedicalizar” as perspectivas de acção e a prestar atenção às eventuais dificuldades de aprendizagem, quaisquer que sejam as suas causas possíveis (deficiência, doença, meio social, etc.)”.

Armstrong e Barton (2003) citados por Sanches e Teodoro (2006: 67) acrescentam que os alunos que possuem “necessidades educativas especiais (...) são alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura”.

Correia (2003: 17) refere também que os alunos com necessidades educativas especiais são “(...) aqueles que, por exibirem determinadas **condições específicas**, podem necessitar de **serviços de educação especial** durante **parte ou todo o seu percurso escolar**, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional”.

Assim, a reinterpretação do conceito de necessidades educativas especiais seguiu uma perspetiva menos ligada ao diagnóstico médico. Atualmente, existe

ainda uma categorização das pessoas com deficiência mas esta é mais abrangente e desafia os técnicos a valorizarem a funcionalidade destas pessoas com o intuito de desenvolver as suas aprendizagens (Sanchez & Teodoro, 2006).

1.2. DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS ESCOLAS REGULARES

O movimento e persistência de pessoas preocupadas com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares levantou questões que levou alguns governos mundiais a reunirem-se e a debaterem o princípio da inclusão e o reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de se conseguir “escolas para todos” (Costa, 1998). A ação mais emblemática neste sentido consubstanciou-se na Conferência de Salamanca em 1994, onde os princípios de inclusão foram desenvolvidos.

Assim, surgem diferentes pontos de vista sobre um conceito tão complexo como o da inclusão dando origem a definições que se complementam (Booth & Ainscow, 2002).

Como tal, Ladeira e Amaral (1999: 7-8) definem inclusão como sendo “um processo que se desenrola ao longo da vida de um indivíduo, e que tem como objectivo a melhoria da sua qualidade de vida”.

A este propósito Freire (2008: 5) acrescenta que inclusão é “(...) um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros”.

Por seu turno, a dimensão de participação como o núcleo central da inclusão pode ser também salientada:

“A inclusão significa a oportunidade de indivíduos com uma deficiência participarem cabalmente em todas as actividades educativas, laborais, de consumo, de diversão, comunitárias e domésticas que caracterizam a sociedade quotidiana” (Florian, 2003: 37).

De encontro ao que foi apresentado anteriormente, Correia (2008: 20) refere ainda que “a inclusão é a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares (...)”.

Em suma, “a inclusão consiste na minimização de *todas* as barreiras à educação de *todos* os alunos” (Booth & Ainscow, 2002: 8).

Perante estes desafios os sistemas escolares terão de encontrar formas de educar com sucesso todas as crianças sem esquecer as que possuem incapacidades graves (UNESCO, 1994). Desta forma, surgirão escolas inclusivas capazes de facultar uma educação de qualidade a todas as crianças possibilitando a modificação das atitudes de diferenciação e a criação de sociedades mais hospitaleiras e inclusivas (Ribeiro, 2010).

Assim, as escolas inclusivas também terão de ter em consideração a criança como um todo e não só a criança como aluno respeitando três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, sócioemocional e pessoal –, e assim proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial (Correia, 2008).

Como tal, Thomas, Walker e Webb (1998) citados por Sanches e Teodoro (2006: 70) mencionam que:

“o Center for Studies on Inclusive Education (CSIE) define uma escola inclusiva como uma escola que:

- reflecte a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não selecciona, não exclui, não rejeita;*
- não tem barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação);*
- trabalha com, não é competitiva;*
- pratica a democracia, a equidade”.*

Por isso, a escola inclusiva tem como objetivo a retirada de barreiras físicas, sociais, atitudinais e metodológicas/pedagógicas facultando a todos os seus alunos o acesso físico, curricular e social.

Segundo Perrenoud (2010) pode acontecer que algumas crianças ou jovens com necessidades educativas especiais incluídas em turmas do ensino regular se sintam menos protegidas, se sintam julgadas ou até excluídas, ridicularizadas ou confrontadas a situações mais complicadas do que se estivessem só entre elas. Mas tudo depende da qualidade da inclusão, isto é, depende dos recursos e da organização do trabalho que se deve encarregar de forma particular, mesmo numa turma regular, destas crianças ou jovens.

De acordo com esta perspetiva, Nielsen (1999) acrescenta que o meio educativo exerce um grande impacto, tanto nos alunos com necessidades educativas especiais como nos restantes alunos e que no decorrer do processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas regulares, o professor tem um papel fundamental e deve transmitir sentimentos positivos mas também demonstrar-lhes afeto. Se assim for, os restantes alunos adotarão as atitudes do professor com grande facilidade permitindo que se crie um ambiente positivo e confortável para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos.

Este mesmo autor refere também que antes da colocação de um aluno com necessidades educativas especiais na turma regular, o professor deve transmitir informações precisas acerca da problemática do aluno em questão, não esquecendo o direito à privacidade que o aluno tem. A informação facultada deverá ser de carácter geral de forma a permitir que os alunos sem necessidades educativas especiais ultrapassem medos e preconceitos. Uma forma de sensibilizar estes alunos será levá-los a participar em atividades em que são simuladas várias problemáticas dando-lhes a oportunidade de perceber melhor os problemas e dificuldades que um aluno com necessidades educativas especiais tem de enfrentar.

Além disso, é fundamental proporcionar “aberturas” de comunicação com os pais envolvendo-os no percurso de inclusão. O professor deve convocar reuniões com os pais e pô-los a par dos projetos da turma. Deve ainda, convidá-los a visitar a turma em questão. Este envolvimento por parte dos pais ou familiares no processo educativo do seu educando é fundamental para o seu sucesso escolar. Assim, para que o aluno com necessidades educativas especiais possa crescer emocional e socialmente, é importante que tenha o apoio e a aceitação dos seus colegas, dos seus professores e da sua família (Nielsen, 1999).

Pretende-se que a escola seja capaz de trabalhar com todas as crianças, que seja capaz de dar respostas adequadas a todas elas, em função das suas necessidades e não apenas respostas tipo, isto é, respostas uniformes. Assim, as crianças com necessidades educativas especiais necessitam de uma atenção, de um percurso, de um currículo, de um enquadramento, de um apoio, de um tipo de trabalho diferente do que se considerava ser a norma (Benavente, 1998).

Torna-se fundamental que se encontrem respostas organizadas em torno de atividades da vida real e que proporcionem o acesso ao significado, o desenvolvimento de conceitos e o envolvimento progressivo das crianças com necessidades educativas especiais nos mais variados ambientes. Pretende-se uma educação que responda à necessidade de aumento de atividade e participação na sociedade e que facilite essa participação através do fornecimento de instrumentos para uma melhor interação nos diversos ambientes (Nunes & Amaral, 2008).

Assim, a ideia fundamental que se retira daqui é a necessidade de que “(...) a Educação Inclusiva tem que partir da escola, do contexto educativo escolar para chegar ao contexto educativo onde esta se insere” (Latas, 2010: 18).

Como tal, o desenvolvimento da Educação Inclusiva advém das responsabilidades e trabalhos conjuntos entre os gestores escolares, o poder local, os movimentos sociais e de cidadania e as associações e câmaras (*ibidem*).

Além disso, importa reforçar a ideia de que o professor do ensino regular assume um papel essencial no processo de inclusão, principalmente na sua sala de aula, sendo ele o principal elemento no desenvolvimento do trabalho com todos os seus alunos enquanto grande grupo e enquanto ser individual que cada um é (ME/DEB, 1998 cit. por Silva & Onofre 2006).

Desta forma, também torna-se fundamental perceber o que pensam estes docentes relativamente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas suas salas de aula.

1.3. OPINIÃO DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO

Deste modo, um estudo realizado por Norwich (1993) citado por Marchesi (2001) com diferentes grupos de professores levou-o a confirmar a existência de vários dilemas dos quais se destaca uma das questões colocada a estes professores “Uma criança com sérios problemas de aprendizagem aprende mais na classe regular ou numa classe especial com mais apoios?”. O autor verificou que a maioria dos professores manifestou um assinalável grau de acordo sobre a inclusão.

Outro estudo que se intitula “*A Survey into Mainstream Teacher’s Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority*” realizado por Avramidis *et al.* (2000) e implementado no Sudoeste de Inglaterra foi direcionado a uma amostra composta por oitenta e um professores de ensino primário e secundário. Este estudo revelou que os professores que têm vindo a implementar programas inclusivos e como tal têm experiência de inclusão ativa possuem atitudes mais positivas em relação à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em escolas do ensino regular. Este estudo também enfatiza a importância da formação dos professores em relação a atitudes positivas face à inclusão.

No ano letivo de 1995/1996, na Escola Básica de Vialonga n.º 11 em Portugal os pais de três crianças com multideficiência, apoiados pela professora de apoio educativo em funções nesta escola, matricularam os seus filhos. Depois de várias diligências feitas por esta docente perante o Diretor da escola que levou o caso a Conselho Escolar que deu um parecer favorável, estas crianças foram incluídas em turmas do ensino regular.

No entanto, este Conselho Escolar aceitou com a condição de se obter os recursos humanos e materiais que garantissem um atendimento minimamente adequado e que respondesse às necessidades educativas específicas destes alunos. Estes recursos foram conseguidos e os professores da escola do ensino regular onde estavam matriculadas estas crianças com multideficiência demonstraram uma atitude positiva face à inclusão das mesmas na escola e nas turmas. Estes alunos foram sendo gradualmente integrados nas dinâmicas

pedagógicas e didáticas das turmas a que pertenciam. Segundo estes professores estas crianças podem fazer aprendizagens, ainda que com grandes dificuldades em diferentes níveis. Por outro lado, eles defendem que o contacto faz desenvolver nos outros alunos sem necessidades educativas especiais, sentimentos de solidariedade, respeito e compreensão pela diferença, apontando assim para um enriquecimento individual com a apreensão de diferentes realidades e formas de estar (Ladeira & Amaral, 1999).

Apesar da maioria dos professores acreditar no conceito de inclusão constata-se que eles apresentam certos receios relativamente ao processo de mudança, sobretudo porque sentem que lhes falta formação para ensinar e apoiar os alunos com necessidades educativas especiais (Correia & Martins, 2000 cit. por Correia, 2008).

1.4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO

Importa salientar que quando se fala de educação inclusiva também se deve pedir que toda a comunidade escolar desenvolva atitudes de aceitação e de respeito face à diferença, considerando-a um valor educativo de referência. Implica ainda encontrar mecanismos de formação de professores (inicial, contínua e especializada) de forma a desenvolver práticas que possibilitem aos docentes adquirirem competências científicas, pessoais e inter-relacionais necessárias para responder, de forma particular e única, às necessidades de cada aluno (Madureira & Leite, 2007).

Importa ainda alertar para o facto de que ensinar alunos com necessidades educativas especiais pode “(...) conduzir a sentimentos de insegurança e de frustração por parte do professor, pondo em causa a sua auto-imagem, enquanto profissional” (*ibidem*: 12).

Assim, Madureira e Leite (2007: 13) defendem que enquanto docentes, existem duas formas de encarar os alunos com necessidades educativas especiais: ou se desiste de os ensinar, já que não se encaixam no tipo de ensino estandardizado em que todos são ensinados segundo os mesmos moldes acabando por pôr em causa a imagem do professor como profissional, ou se aceita o desafio de aprender novas formas de comunicar, de “desenvolver a relação pedagógica”, de encontrar outros assuntos, outros métodos, outras atividades e outros tipos de avaliação.

Como tal, estas autoras reforçam a perspetiva de que a capacidade de ensinar estes alunos pode oferecer uma fonte infindável de aprendizagem para o docente e proporcionar-lhe, assim, um modo de autoformação e de desenvolvimento profissional.

Diante deste quadro, a formação de professores deverá ter como principal objetivo a preparação e desenvolvimento de profissionais com capacidades de participação em processos de construção de uma escola para todos, respeitando e valorizando as singularidades de cada um dos alunos permitindo que cada um atinja o seu expoente máximo em termos de desenvolvimento e de aprendizagem (*ibidem*).

Na atual sociedade, em contínuas mudanças, as funções do professor abrangem um conjunto diversificado de responsabilidades. Como tal, Sánchez *et al.* (2011: 140) salientam que um dos objetivos de qualquer programa de formação de professores é levar os formandos a tomarem consciência do “papel que lhes corresponde como agentes de mudança”. Acrescentando que este “(...) objetivo implica modificar substancialmente a formação tradicional, que faz dos futuros docentes mais eruditos do que pedagogos”.

É frequente a resistência à inovação e à mudança por parte dos profissionais da educação vendo-se na formação inicial uma possibilidade de modificar este tipo de comportamento (Sánchez *et al.*, 2011).

Assim, os programas de formação inicial de professores devem “(...) capacitá-los para desenvolver as suas funções como um marco de escola inclusiva, desenvolvendo atitudes de reflexão sobre as suas práticas, com o objetivo de contribuir para a melhoria e desenvolvimento de si próprio e da instituição escolar” (Moya & García, 2006 cit. por Sánchez *et al.*, 2011: 140).

As mesmas autoras, referem ainda que as sociedades mais avançadas pretendem que os docentes adotem, nas suas salas de aula, atitudes de respeito, tolerância e aceitação das diferenças singulares de cada aluno de forma a resolver os “desafios” propostos por uma “educação de qualidade”.

Convém salientar que Sánchez *et al.* (2011: 141) referem que é fundamental que na formação se consciencialize o formando para a importância do apoio ao aluno, numa aula inclusiva. Este não deve ser um apoio de “especialista” nem um apoio “prescritivo” mas deve antes ser um apoio que fomenta o questionamento, a busca conjunta de soluções, o diálogo e a confrontação positiva entre professores da escola.

Niza (1998) acrescenta que todos os professores do ensino regular deverão ter uma vertente teórico-prática mais forte e especializada relacionada com as necessidades educativas especiais, isto é, contactar diretamente com crianças com deficiências na sua formação inicial. Salienta também a importância da formação contínua ao longo da vida através de diversas modalidades de formação, formais ou informais: ações, seminários, debates, cursos, encontros e conferências onde haja troca de experiências e desenvolvimento de

conhecimentos que permita uma atuação mais eficaz e adequada à população heterogénea das escolas dos nossos dias.

No que concerne à formação contínua dos professores esta deveria ser uma “formação contextualizada”, que possibilitasse aos docentes responder eficazmente aos problemas e às necessidades técnicas e estratégicas com que eles se deparam nas mais diversas situações reais do seu quotidiano profissional (Silva & Onofre, 2006).

Sánchez *et al.* (2011) referem a importância do Documento proveniente da Direção Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia que foca a Formação de Professores como “(...) o primeiro objetivo de todos os denominados *Objetivos Concretos/Específicos* (...)” que a Comissão Europeia propôs, em janeiro de 2001, para serem atingidos por todos os sistemas educativos dos estados-membros.

Assim, este Documento determina como “competências-chaves” dos docentes do século XXI:

- “a) O trabalho cooperativo com os outros, o que ajudará à melhoria do processo de ensino-aprendizagem e ao próprio desenvolvimento dos professores.*
- b) O trabalho com o conhecimento, a tecnologia e a informação, o que implica a necessidade de se formar os professores numa perspetiva de teoria e a prática para se poder adaptar à sociedade atual do conhecimento.*
- c) O trabalho “em” e “com” a sociedade, centrado especialmente no desenvolvimento da construção e da identidade europeia entre os futuros cidadãos da União (Sánchez et al., 2011: 128).”*

Como tal, os mesmos autores salientam que neste documento se espera que os Estados Membros tenham como prioridade a educação dos seus docentes ao longo de todo o seu percurso profissional, principalmente devido à sociedade atual em constante mudança e devido às necessidades de formar alunos cada vez mais independentes no que concerne o seu processo de aprendizagem. Também é referido que na sua formação os professores devem desenvolver as competências necessárias a um adequado desenvolvimento profissional e pessoal, destacando-se o “(...) ser inovador, colaborar com os outros e formar-se permanentemente” (Sánchez *et al.*, 2011: 129).

Com as diretrizes descritas no Documento anteriormente referido Sánchez *et al.* (2011: 136) defendem de que o desenvolvimento do “modelo inclusivo” nas escolas ajudará a formação permanente dos professores.

Além disso, Madureira e Leite (2007) acrescentam que este tipo de formação tem de assegurar a inclusão de práticas pedagógicas supervisionadas, estimulando os formandos a uma análise e reflexão constantes e bem baseadas sobre as suas competências pessoais e profissionais, numa atitude constante de melhoramento e de desenvolvimento. Também defendem que durante este tipo de formação se deve proporcionar aos formandos experiências de aprendizagem que facilitem o desenvolvimento de competências no âmbito do trabalho em cooperação.

Assim, seguindo esta linha de pensamento, Rodrigues e Rodrigues (2011: 106) alertam para o facto de ser necessário que professores “(...) com conhecimento adequado, com atitudes positivas e com um compromisso possam levar adiante a reforma da Educação Inclusiva”. Para tal, os mesmos autores reforçam a ideia de que a Educação Inclusiva deve chegar aos cursos de formação de professores. Transmitir, nestes cursos, aos futuros professores valores inclusivos com o intuito que eles promovam a equidade e a participação de todos os seus futuros alunos.

Em suma, Madureira e Leite (2007: 14) consideram que:

“(...) formar professores com competências facilitadoras de processos educativos inclusivos implica desenvolver estratégias formativas que permitam a conscientização progressiva do formando, como pessoa e como profissional, de forma a ser capaz de gerir adequadamente as suas emoções e a lidar com eventuais situações de conflito, de stress, de frustração ou de insatisfação”.

2. A SATISFAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Nos dias que correm, a profissão de professor distingue-se por oferecer poucos estímulos, e até razões para que os docentes não se envolvam “(...) num processo de motivação e de evolução qualitativa das suas capacidades pessoais e profissionais” (Ruivo *et al.*, 2008).

Assim, são exigidas aos professores, competências para as quais não tiveram a formação adequada levando-os a um inadequado cumprimento dos novos saberes que o sistema educativo e sociedade atuais lhes impõem. Este tipo de situação tem vindo a aumentar os níveis de “*stress*” e de “erosão profissional” dos docentes (*ibidem*).

Logo, quando se fala em reforma educativa, em qualidade do processo de ensino-aprendizagem, em envolvimento numa educação ao longo da vida e em realização profissional torna-se primordial atender à importância da satisfação profissional e à motivação inicial para a profissão de docência (Seco, 2005).

A este propósito, tem-se verificado, na literatura científica, pouca clareza e consenso entre os investigadores aquando da definição de satisfação profissional. Devido à falta de clareza concetual, podemos encontrar várias definições de satisfação profissional, muitas delas mais relacionadas com a descrição de fatores subjacentes ou com a identificação das suas consequências do que verdadeiramente com a real definição do termo (Pedro, 2011).

No entanto, Evans (1998), Furnham (2005), Sharma e Jyoti (2006) citados por Pedro (2011: 25) referem que existe pelo menos um aspeto que os investigadores desta área aceitam de forma consensual, “(...) a necessidade de considerar o conceito sob uma perspectiva multidimensional de análise”.

Além disso, os autores Evans (1998), Furnham (2005), Orgon (1990), Spector (1997), Trubulho (1999), Trigo-Santos (1996) citados por Pedro (2011) ainda acrescentam que a teoria dos dois fatores de Herzberg é indicada como o referencial teórico que melhor contribui para a análise e explicação da satisfação profissional.

Este modelo teórico proposto por Herzberg apareceu em oposição com a tradicional teoria unifatorial da satisfação que defendia que “(...) um qualquer factor do contexto profissional poderia ser simultaneamente fonte de satisfação ou de descontentamento” (Trigo-Santos, 1996 cit. por Pedro, 2011: 25).

Já a teoria de Herzberg solicita que as pessoas contêm dois grupos de necessidades independentes que agem de forma diferenciada na promoção da satisfação (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959 cit. por Pedro, 2011).

Assim, num primeiro grupo, surgem os “*motivator factors*” como “(...) a realização, o reconhecimento, a responsabilidade, o trabalho em si, a possibilidade de crescimento e de desenvolvimento na carreira(...)” que se encontram na origem de sentimentos positivos e de satisfação em relação ao trabalho.

Num segundo grupo, aparecem os fatores contextuais que são designados por “*hygiene factors*” simplesmente pelo facto de atuarem de forma semelhante ao fator “higiene” no campo da saúde pública, isto é, só pela sua presença não promove saúde mas a sua inexistência pode deteriorar a saúde dos indivíduos. Estes últimos fatores estão relacionados com a insatisfação profissional em que se verifica a influência de elementos como o salário, a supervisão, as políticas da empresa e de gestão, as relações institucionais, as condições de trabalho e a estabilidade/segurança (Herzberg, 1968 cit. por Pedro, 2011).

Importa salientar que apesar deste investigador não ter usado professores como participantes na sua investigação, estudos ulteriores vieram comprovar que esta teoria é aplicável ao grupo profissional de docência (Bellot & Tutor, 1990; Caprar, Barbaranelli, Steca & Maloni, 2006; Dinham & Scott, 2000; Hean & Garrett, 2001; Leach & Westbrook, 2000; Nias, 1981; Pedro & Peixoto, 2006; Seco, 2002; Somech & Drach-Zahavy, 2000; Trigo-Santos, 1996; Zembylas & Papanastasiou, 2006 cit. por Pedro, 2011).

Antes de mais, interessa definir satisfação profissional de uma forma geral abordando dois campos importantes da Ciência. Assim, no âmbito da Psicologia Social, a satisfação profissional é o conjunto de sentimentos positivos ou negativos que uma pessoa exterioriza em relação ao seu trabalho (Smith, Kendall & Hulin, 1969 cit. por Seco, 2000). A propósito, Cabral, Vala e Freire (2000)

citados por Pedro e Peixoto (2006) alertam para a importância que a realização e concretização das expectativas têm na satisfação profissional.

Relativamente ao campo das Ciências da Educação, Bastos (1995) citado por Pedro e Peixoto (2006: 247) menciona que a satisfação profissional pode ser percebida "(...) como uma cognição, ainda que ornamentada de componentes afectivas, que aparece associada a aspectos como a auto-estima, o envolvimento no trabalho e o comprometimento organizacional".

Já Gursel, Sunbul e Sari (2002) citados por Pedro e Peixoto (2006: 247) referem que a satisfação profissional é um "estado emocional positivo" que resulta do trabalho de um indivíduo e que se encontra ligado às características e funções específicas da profissão.

Como tal, a satisfação profissional advém de um sentido de realização pessoal em que "(...) cada experiência de satisfação ou de insatisfação reflecte um duplo juízo de valor: o grau de discrepância entre o valor e a percepção do que é obtido e a importância relativa desse valor para o indivíduo" (Seco, 2000: 86).

Em contexto escolar, a satisfação profissional dos professores é definida como "(...) um estado geral positivo e emocional associado a adequadas recompensas intrínsecas auferidas do trabalho com os alunos, ou associado aos diferentes papéis ocupacionais que os professores desempenham" (Blase, 1982; Chapman & Lowther, 1982 cit. por Alves, 1994: 16).

Já Lester (1982) citada por Seco (2000: 87) descreve a satisfação profissional docente como "o grau segundo o qual o professor percebe e valoriza os diversos factores da situação de trabalho".

Por último, e não menos importante, a satisfação profissional pode ser definida como um conjunto de percepções de "*fulfillment*" provenientes das atividades quotidianas associadas ao compromisso com o trabalho e com níveis elevados de "*performance*" (Judge, Thoresen, Bono & Patton, 2001 cit. por Klassen *et al.*, 2010).

Caprara *et al.* (2003) citados por Klassen *et al.* (2010) defendem que a satisfação profissional influencia as atitudes e "*performance*" dos docentes e sugerem também que a autoeficácia e a eficácia coletiva contribuem para a sua satisfação profissional. No entanto, ensinar é muitas vezes, e cada vez mais, um

trabalho de muito “*stress*” devido às exigências dos diretores, dos colegas, dos alunos e dos pais, às políticas inconstantes e à falta de reconhecimento.

Como tal, o “*stress*” nos professores, entendido como a experiência de emoções negativas resultantes do seu trabalho (Kyriaccou, 2001 cit. por Klassen *et al.*, 2010) leva, na maioria das vezes, a manifestações de insatisfação por parte dos mesmos (Alves, 1994).

As investigações que se têm desenvolvido em torno da satisfação profissional dos professores têm revelado uma progressiva e inquietante redução da mesma. Assim, estudos desenvolvidos por Gorton (1982) citado por Pedro e Peixoto (2006: 248) demonstraram que um grande número de docentes envolvidos na investigação declaravam “(...) que jamais voltariam a escolher o ensino como profissão (...)” e um pequeno grupo de docentes referiram que “(...) planeavam mesmo abandonar a docência (...)”.

Já no que respeita à realidade portuguesa, estudos realizados por Prick (1989) apud Pedro e Peixoto (2006: 248) e investigações efetuadas por Pinto, Lima e Silva citados por Pedro e Peixoto (2006: 248) com professores de vários países da Europa, concluíram que “(...) de todas as nacionalidades, os professores portugueses foram os que manifestaram um menor índice de satisfação profissional”.

Pois com o passar dos anos, o professor vai demonstrando sinais de desgaste, físico e psíquico, dando origem à síndrome de esgotamento profissional designado por muitos autores como “*burnout*” (Alves, 1994; Dejours, 2000 cit. por Piperini, 2007).

Além disso, importa referir que o “*burnout*” profissional pode exteriorizar-se de três maneiras: “(...) exaustão emocional, despersonalização e falta de sentido de realização (Maslash & Jackson, 1981; Maslash, Jackson & Leiter, 1996; Maslash, Schaufeli & Leiter, 2001 cit. por Rita *et al.*, 2010).

No que respeita ao fator relacional, os especialistas defendem que a relação professor-alunos nem sempre é de compreensão e empatia, verificando-se muitas vezes um clima de atrito e confronto. Como tal, as relações com os alunos caracterizam um dos lados da profissão docente que maior satisfação pode dar aos professores, mas ao mesmo tempo, também criam uma das mais evidentes fontes de insatisfação (Vila, 1988 cit. por Alves, 1994).

Assim, a interpessoalidade professor-aluno é afetada pela imagem ou representações que cada um tem do outro tendo como principal influência os modelos que a sociedade impõe tanto aos docentes como aos alunos (Bidarra, 1988 cit. por Alves, 1994).

No que se refere à relação professor-colegas, Braga da Cruz (1990) citado por Alves (1994: 18) constatou, no seu estudo, que em Portugal “(...) os professores são um corpo profissional de elevada coesão interna” para o que contribui o “recíproco relacionamento entre colegas”.

Jesus (1996) citado por Ruivo *et al.* (2008) refere que a natureza do trabalho em si, os “aspectos intrínsecos ao trabalho”, nomeadamente os mais significativos e gratificantes do processo de ensino-aprendizagem e os fatores afetivos e humanos contribuem para a satisfação dos docentes.

No entanto, os fatores de contexto, a organização e gestão das instituições escolares (mais humanista ou mais instrumentalista) e as políticas educativas podem levar à insatisfação profissional dos professores (Barros & Neto, 1992 cit. por Ruivo *et al.*, 2008).

Deste modo, Esteves (1992) apud Ruivo *et al.* (2008: 10) declara que o professor é “(...) uma pessoa condenada a desempenhar mal o seu trabalho”, devido à falta de condições e por causa de fatores externos que, na maioria das vezes, escapam ao seu domínio.

No mesmo sentido, Smilansky (1984) e Chaplain (1995) citados por Pedro e Peixoto (2006) averiguaram que a satisfação profissional se encontrava relacionada com a autoestima, os sentimentos de autoeficácia e a satisfação com a vida em geral.

Além disso, autores como Jesus (1999), Pinto (1996) citados por Pedro e Peixoto (2006: 251) “associam o mal-estar e a reduzida satisfação profissional sentida junto dos docentes em Portugal, à baixa autoestima por eles experimentada, defendendo que se existe mal-estar profissional entre os professores, este é sintoma de disfunção na autoestima”.

3. A AUTOESTIMA DO PROFESSOR

Tem-se verificado uma desmotivação e um desgaste profissional nos professores que conduz a um mal-estar, prejudicando a autoestima do professor e refletindo-se negativamente nos alunos e nas instituições (Ruivo *et al.*, 2008).

A influência do professor vai além dos limites da formação académica, está presente na relação entre professor e aluno, na forma como os alunos são tratados pelos docentes, enfim, no modo como estes agem confiando e acreditando nas capacidades dos seus discentes (Simka, 2005).

O autoconceito e a autoestima estão relacionados com o desenvolvimento profissional e também com o desenvolvimento pessoal de cada docente. Não é que isto vá condicionar a forma de atuar dos professores mas condiciona a forma de se verem e de se valorizarem como pessoas (Zabalza, 2001). Este autor fala de um modelo que inclui as várias dimensões que constituem tanto a grandeza cognitiva (autoconceito) como a emocional (autoestima) da “figura” do professor.

Este modelo recorre a quatro dimensões básicas do autoconceito profissional:

- a) a visão de si mesmo como pessoa;
- b) a visão de si mesmo como profissional;
- c) a perceção do próprio trabalho;
- d) a vivência pessoal das imagens que os outros têm de nós.

Seguidamente, importa clarificar o conceito de autoestima apresentando algumas definições que achamos pertinentes.

Assim, Monteiro (1995) citado por Nascimento *et al.* (2007: 4) define autoestima como “(...) a capacidade do ser humano poder ver a si mesmo (...)” como “(...) uma elaboração interna feita através de elementos externos provenientes da socialização”.

Juhasz (2001: 234) acrescenta que a autoestima é “o sentimento positivo de si mesmo” de maneira a estabelecer o domínio motivacional na vida de um indivíduo.

Battle (1981) apud Pedro e Peixoto (2006: 250) considera a autoestima como a “percepção que o indivíduo possui do seu valor próprio”.

Esta percepção evolui gradualmente tornando-se cada vez mais diferenciada à medida que o indivíduo se desenvolve e interage (*ibidem*).

Olhando para a prática diária dos docentes, Jesus (1995) citado por Pedro e Peixoto (2006) menciona que os professores pretendem sempre evitar o fracasso o que os leva a demonstrar elevados níveis de ansiedade, e conseqüentemente, impossibilita-os de cumprirem com as suas funções.

Assim, Seco (2002) citada por Ruivo *et al.* (2008: 11) define autoestima como “(...) sendo a avaliação geral que o sujeito, o professor faz de si mesmo”.

Além disso, “a auto-estima pode ser considerada a componente avaliativa do auto-conceito, pois diz respeito ao modo como cada um se avalia ou sente em relação a si próprio” (Ferreira, Santos & Vieira, 1996 cit. por Pedro & Peixoto, 2006: 250).

Juhasz (2001) refere, ainda, que a competência, envolvimento e investimento numa carreira profissional são as bases para uma autoestima forte exigindo atenção, respeito e apoio por parte dos outros.

Como tal, uma autoestima positiva num professor é condição fundamental à construção positiva da autoestima do aluno. Isso porque o professor que não está bem consigo mesmo, não conseguirá realizar-se pessoal e profissionalmente e, conseqüentemente não será capaz de “abraçar a construção da autoestima de seus alunos” (Nascimento *et al.*, 2007: 5).

A este respeito, Simka (2005: 1) diz que o professor com autoestima elevada é positivo e age de forma otimista. Um professor assim, aceita os outros como são, porque também se aceita como é, e “reconhece nos outros e nele mesmo os meios para a evolução”. É uma pessoa e um profissional que põe em prática “(...) virtudes como a honestidade, sinceridade, tolerância e, acima de tudo, integridade”.

Este autor, acrescenta que este tipo de professor transmite nos alunos, “(...) segurança, carinho, interesse e compreensão (...)”, promovendo assim, um ambiente acolhedor sem confrontos e conflitos.

Sendo assim, Castelo-Branco e Pereira (2001) citadas por Pedro e Peixoto (2006: 250) expõem a autoestima como “um importante e fiável indicador de um

bom/mau ajustamento pessoal, elevado/reduzido desempenho na aprendizagem, na realização cognitiva e no bem-estar em geral”.

Na sua investigação com educadores de infância e professores, as autoras revelam que os professores que apresentam maior motivação para o ensino e elevada autoestima são também os que acusam maiores índices de satisfação e bem-estar profissionais.

Assim, quando se consegue evitar situações de “*stress*” constata-se que os docentes das escolas onde se verifica comunicação entre o pessoal e um forte sentido de colaboração expressam baixos níveis de “*stress*” e altos níveis de compromisso, satisfação profissional e uma autoestima positiva (Kyriaccou, 2001 cit. por Klassen *et al.*, 2010).

4. TRABALHO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES

Atualmente, reconhece-se a complexidade e o carácter problemático dos sistemas educativos. São as dificuldades dos alunos em alcançar os objetivos curriculares estabelecidos, são as dificuldades das escolas em assumirem projetos educativos fortes e em conseguirem pontes de relacionamento e de envolvimento com as comunidades onde se inserem, é a imagem deteriorada que o sistema educativo tem hoje nos *media* e, mais grave ainda, é a incerteza generalizada da possibilidade de inverter positivamente esta situação. Como tal, a colaboração tem vindo a afirmar-se como uma importante estratégia de trabalho no mundo da educação (Boavida & Ponte, 2002).

Assim, importa clarificar o conceito de colaboração que segundo Hall e Wallace (1993) citado por Lima (2002: 46) representa “(...) uma maneira de trabalhar na qual duas ou mais pessoas combinam os seus recursos para atingir objectivos específicos num determinado período de tempo (...)”.

Para Costa (2005) citado por Damiani (2008: 215) colaboração significa que os elementos de um grupo ao trabalharem juntos, se apoiam com o intuito de atingirem objetivos comuns negociados pelo grupo, estabelecendo relações que aspiram a “liderança compartilhada”, a confiança mútua e a “co-responsabilidade pela condução das ações” tendendo à “não-hierarquização”.

Além disso, Torres, Alcântara e Irala (2004) citados por Damiani (2008: 215) realçam que o termo colaboração “(...) deriva de dois postulados principais: rejeição ao autoritarismo e promoção da socialização, não só pela aprendizagem, mas, principalmente, na aprendizagem”.

A propósito, Sachs (1997) citada por Day (2001) refere que a colaboração requer um conjunto de resoluções tomadas em conjunto, negociações cuidadosas, confiança e uma comunicação eficaz. Acrescentando, ainda, que todos os envolvidos fazem parte de um projeto que procura melhorar o “diálogo profissional”.

Neste sentido, Daniels (2000) citado por Damiani (2008: 218) defende que “(...) as culturas de trabalho colaborativo são importantes ambientes para a

promoção de trocas de experiência e, conseqüentemente, de aprendizagens (...)” que promovem o desenvolvimento do “empenho ativo” referente à forma como os professores tentam oferecer, a todos os alunos, aprendizagens de boa qualidade e de um nível de tolerância referente aos limites dos desafios que os professores conseguem aguentar.

No processo de colaboração, é importante que os elementos que integram a “equipa” tenham abertura na forma como se relacionam uns com os outros, estando conscientes de que vão dar e receber, de que vão assumir uma responsabilização conjunta na orientação do trabalho e de que são capazes de encontrar soluções para as situações com que se defrontam no quotidiano. Tudo isto, respeitando as diferenças e particularidades de cada um dos elementos (Boavida & Ponte, 2002).

Estes autores, alertam para o facto do trabalho colaborativo depender de um objetivo geral comum e também das formas de trabalho e do relacionamento entre os elementos da equipa como propiciadores de um trabalho conjunto.

A partir do que foi exposto, torna-se importante pensar que o trabalho colaborativo entre professores pode melhorar a sua forma de pensar, agir e de solucionar problemas, desenvolvendo, assim, oportunidades de sucesso à tarefa pedagógica (Damiani, 2008).

Santos (2007: 186) defende que é primordial que se passe de uma cultura de individualismo e de “balcanização” do currículo para diferentes formas de organização e gestão curricular, isto é, “(...) um tipo de cultura colaborativa entre os professores”.

Assim, Fullan e Hargreaves (2001: 89) referem que no estudo desenvolvido por Nias e a sua equipa de investigadores sobre as culturas colaborativas em cinco escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em 1989 na Inglaterra, eles concluem que neste tipo de cultura “(...) o insucesso e a incerteza não são protegidos e defendidos mas, antes, partilhados e discutidos, tendo em vista obter ajuda e apoio”. Além disso, também constatam que os pontos centrais deste tipo de trabalho são a ajuda, o apoio, a confiança e a abertura valorizando cada um dos elementos da equipa enquanto pessoa. Assim, os elementos não são consumidos pelo grupo mas realizam-se através dele.

Desta forma, as transformações a nível dos processos de desenvolvimento curricular numa ótica de inclusão e de colaboração exigem que se valorize uma cultura de projetos que dão sentido às mais diversas atividades promovidas na comunidade escolar. Nota-se que a execução destas está intimamente ligada a uma cultura em que a participação, a partilha e a colaboração profissional se rege pelos princípios da educação inclusiva (Santos, 2007).

Seguindo esta linha de pensamento, Morgado (2010) considera que o desenvolvimento de uma educação inclusiva ou o desenvolvimento da qualidade na educação, tem como alicerces a autonomia, cooperação, diferenciação, valores e conceitos. Ele reforça a ideia de que também o professor se deve sentir incluído sendo valorizado social e profissionalmente e que a comunidade educativa deve igualmente incluir todos os seus atores.

Ainscow (1997) refere ainda que os professores devem estar mais capazes em interpretar acontecimentos e situações e a utilizar os recursos de outras pessoas como fonte de ajuda. Do mesmo modo, os professores devem ser encorajados a colaborarem na resolução de problemas e a adotarem uma atitude reflexiva perante a sua própria prática. Eles devem ser estimulados a aprender com a sua própria experiência e a experimentar novas formas de trabalhar em conjunto com os seus alunos e colegas.

Assim, de acordo com Morgado (2010) a partilha e a reflexão sobre sucessos, insucessos e incidentes no que concerne as opções didático-pedagógicas são peças fundamentais no desenvolvimento profissional dos professores.

Maset (2011) refere ainda que as escolas regulares com uma “orientação inclusiva”, com um ensino centrado em todos os alunos e assente na colaboração tanto entre professores no momento de ensinar como entre discentes no momento de aprender são a forma mais segura para obter uma educação que chegue a todos.

Tendo em conta tudo o que foi dito, Lima (2002) refere que as culturas colaborativas nas escolas são muito diversificadas e complexas tendo todas em comum, a interação em que cada um dá e recebe. Assim, ao caminhar para uma educação inclusiva a colaboração será uma importante estratégia de trabalho a ser adotada tanto pelos professores como pelos alunos. Desta forma, cabe às

escolas disponibilizar recursos materiais e humanos e criar condições espaciais e temporais para que a colaboração e a cooperação entre professores e alunos se tornem uma realidade.

Segundo Letor (2010) é na esfera do trabalho que a cooperação dá à colaboração, um carácter de autenticidade que nós encontramos na expressão “verdadeiras equipas pedagógicas”.

4.1. ENSINO COOPERATIVO

Fullan e Hargreaves (2001) referem que o ensino é uma atividade em mudança que vem exigindo a todos os seus profissionais competências como a cooperação e colaboração para as quais não foram sensibilizados aquando da sua formação inicial.

A este propósito, Rossman, Corbett e Firestone (1988) citados por Day (2001: 156) salientam que a mudança nem sempre precisa de ser radical. “Pode ser evolutiva (implícita, inconsciente, natural), aditiva (modificações rápidas de valores, práticas) ou transformadora (consciente, planeada com um determinado aperfeiçoamento em vista)”.

Segundo esta linha de pensamento, os professores estão preparados a envolverem-se num processo de mudança se sentirem que existe uma necessidade, se determinarem um problema ou então se encontrarem uma resposta para uma determinada dificuldade. Isto só será possível tendo em conta a capacidade intelectual e emocional, as perspetivas pessoais, educativas e ideológicas e o contexto de trabalho de cada professor (Day, 2001).

Assim, Correia (2008) defende que a “filosofia inclusiva” vem estimulando os professores e os alunos a trabalharem juntos de uma forma colaborativa e cooperativa. Segundo este autor, estas são as estratégias de trabalho que possibilitam o respeito mútuo, a confiança recíproca e a entajuda entre docentes e discentes e que conseqüentemente reforçam as áreas fortes dos alunos e respondem de forma mais adequada às suas necessidades.

Contrariamente ao que se espera numa “filosofia inclusiva”, ainda se verifica nas escolas de hoje a “cultura do isolamento”, em que os docentes evitam falar com os colegas sobre as suas práticas e pedir ajuda para ultrapassarem as dificuldades que vão surgindo no decurso das aulas. Sendo assim, constata-se que este tipo de isolamento não é benéfico para os professores e muito menos para os alunos (Leitão 2010).

Conscientes disso, os sistemas educativos contemporâneos incentivam os docentes a trabalharem em conjunto, a partilharem as suas experiências e conhecimentos, a serem mais ativos e solidários com todos os elementos da

comunidade educativa deixando, assim, de parte as atitudes de individualismo (*idem*).

O mesmo autor relembra que o ensino cooperativo e a colaboração entre os diferentes professores de um estabelecimento educativo visa, antes de mais, oferecer melhores condições de aprendizagem para todos os alunos.

Contudo, Thurler (1996) citada por Thurler e Perrenoud (2005: 9) salienta que cooperar não é um valor em si mas apenas uma forma de trabalhar melhor. Acrescenta dizendo que saber cooperar é talvez, antes de mais, “(...) *saber não cooperar quando não é necessário*”.

Assim, a cooperação assenta em trocas sociais e profissionais, tendo como função principal a criação de uma relação de “dar e receber” entre dois indivíduos (Letor, 2010).

No ensino cooperativo, os docentes criam relações de interdependência, isto é, a interação entre eles “(...) assenta na responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar (...)” (Little, 1990 citada por Lima, 2002).

Ora, neste tipo de ensino os professores constituem entre si relações de interdependência positiva, interdependência de objetivos (objetivos comuns, trabalho de equipa), interdependência nas tarefas (divisão de trabalho entre profissionais), interdependência de recursos (partilha de materiais, informações, espaços) interdependência de papéis (diferenciação de papéis e de funções) e interdependência de recompensas (sentimento de competência e autoestima da equipa). Desta forma, a partir destas relações de interdependência os docentes têm oportunidades de contribuir de forma ativa para o crescimento profissional e pessoal dos seus colegas (Leitão, 2010).

Sendo assim, ensinar os alunos a trabalhar de uma maneira cooperativa, ajuda a reforçar as relações de cooperação entre os profissionais, assim como o ensino cooperativo prepara os professores para a aprendizagem cooperativa, constatando-se, a complementaridade destas duas dimensões (*ibidem*).

Para tal, é fundamental que os profissionais trabalhem em conjunto e que beneficiem do apoio dos seus colegas no momento de organizar contextos inclusivos e cooperativos de aprendizagem. Como tal, Friend e Cook (s/d) apud Leitão (2010) mencionam cinco modelos de cooperação entre profissionais de educação.

No primeiro, a responsabilidade das aprendizagens na sala de aula é dividida entre dois adultos. O professor titular de turma assume a liderança do ensino, da organização das tarefas e das atividades, das dinâmicas e procedimentos a desenvolver enquanto que o segundo adulto servirá como suporte e apoio do professor titular de turma. Este segundo adulto que poderá ser um professor de apoio educativo, um auxiliar de ação educativa ou um outro técnico colaborará na dinamização geral das atividades, no funcionamento dos grupos, na gestão dos comportamentos sociais e no acompanhamento individual a um aluno. Sendo assim, o apoio prestado por este segundo adulto direciona-se para qualquer aluno da turma com ou sem necessidades educativas especiais.

No segundo modelo, estão presentes dois docentes que dividem entre si os conteúdos a ensinar e os alunos vão tendo alternadamente o apoio dos dois professores. Tal como o modelo anterior, este também possibilita a dinamização de estruturas cooperativas e o desenvolvimento de relações de interdependência positiva entre alunos.

No terceiro modelo, são dois docentes que passam a ensinar o mesmo conteúdo, cada um com metade da turma. Depois de cada parte da turma ter apreendido o conteúdo é que os professores, em colaboração e usando estruturas cooperativas, dinamizam formas de interação entre os dois grupos.

No quarto modelo, temos um professor a trabalhar com um grupo maior de alunos (o grande grupo) e outro a trabalhar com um grupo mais pequeno de discentes (pequeno grupo). Os alunos aprendem integrando alternadamente os dois grupos.

Importa salientar que este modelo é o mais utilizado no apoio a alunos com necessidades educativas especiais pois existe mobilidade dos alunos entre os dois grupos. É fundamental salientar que na organização destes grupos são utilizados critérios adequados o que diminui os riscos de marginalização e favorece a inclusão de todos os alunos evitando-se, desta forma, possíveis críticas ao modelo.

No quinto e último modelo, existe uma colaboração entre dois professores que trabalham em conjunto, ajudando-se mutuamente em todas as tarefas pedagógicas (planificação das atividades, formação e acompanhamento dos grupos de alunos e supervisão e avaliação). Há uma profunda cooperação entre

os dois professores, em que ambos dão e recebem de igual forma complementando-se. Estes professores refletem sobre as suas práticas e esforços conjuntos garantindo, desta forma, o acesso a uma educação de qualidade e de equidade a todos os alunos.

Thurler e Perrenoud (2005) salientam que quando se fala em cooperação também se deve falar em “ética da relação”. Esta devendo existir no trabalho individualista, mas também e com maior evidência no trabalho de equipa. Assim, a ética é fundamental no trabalho de cooperação sobretudo quando se fala da solidariedade, do segredo, do respeito pela autonomia de cada um, da partilha de informação e dos recursos e das relações de cada um com os seus alunos. Como tal, estes autores defendem que a ética não é um sistema de regras mas antes uma forma que leva a refletir, a orientar-se e a confrontar dilemas simultaneamente recorrentes e singulares.

De acordo com Hargreaves (2002) citado por Thurler e Perrenoud (2005) é fundamental e urgente que se desenvolva nos futuros professores, no momento da sua formação, as competências necessárias a um trabalho em cooperação. Os professores têm de sair da formação munidos de um certo número de conceitos e de ferramentas para fazerem evoluir a dinâmica de grupo no bom sentido e aprenderem, assim, a gerir as emoções que costumam acompanhar cada aventura coletiva.

Na sequência do que temos vindo a dizer, não podemos deixar de concordar com Leitão (2010: 200) quando refere que:

“A valorização profissional, a formação em contexto de escola, a colaboração entre profissionais desempenham também um papel central na construção de uma cultura de escola que fomente a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a aquisição de competências sociais, a aprendizagem e o ensino activos e cooperativos, para alunos e professores”.

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

1. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

1.1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Atualmente, não existem dúvidas quanto à necessidade das escolas procurarem a qualidade e a equidade educativa. Uma meta cada vez mais importante para criar comunidades mais inclusivas que acolham todas as pessoas pondo de lado qualquer tipo de discriminação. Assim, através de escolas com uma educação integral para todos como proclama a Declaração de Salamanca que acredita na inclusão e refere que “ cada criança tem o direito à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem” (UNESCO, 1994: viii).

Nesta Declaração também é exposto o apelo às escolas que “Deverão ser chamadas a desenvolver uma gestão mais flexível, a redimensionar recursos pedagógicos, a diversificar as ofertas educativas, a fomentar a ajuda entre as crianças, a garantir o apoio aos alunos com dificuldades (...)” (*ibidem*: 23).

Além disso, refere ainda que “A boa gestão escolar depende do envolvimento activo e criativo dos professores e auxiliares, assim como do desenvolvimento dum cooperação eficaz e dum trabalho de equipa, destinado a satisfazer as necessidades dos alunos” (UNESCO, 1994: 23-24).

Assim, seguindo a linha de pensamento da Declaração de Salamanca relativamente à gestão escolar, o seu propósito é sensibilizar os governos e comunidades para tornarem as escolas mais adequadas às crianças com necessidades educativas especiais valorizando a flexibilização e a cooperação. Com a heterogeneidade das turmas e com o caminhar para práticas inclusivas os professores de hoje deparam-se com cenários muito diversificados que lhes exigem novas competências.

A este propósito, Sánchez *et al.* (2011: 127-128) referem alguns conteúdos do Documento com os “*Princípios comuns europeus para as competências e qualificações dos professores*” estabelecidos em 2007. Um destes conteúdos refere-se às competências-chave dos docentes do século XXI das quais

destacamos “O trabalho cooperativo com os outros, o que ajudará à melhoria do processo de ensino-aprendizagem e ao próprio desenvolvimento dos professores”.

Atendendo ao que foi referido e procurando respostas às inquietações que nos levaram à escolha do tema deste projeto, surgiu a questão-científica “Que tipo de relação existe entre a autoestima dos professores e as perceções que apresentam sobre a cooperação entre professores?”.

Como tal, Freixo (2009: 104) refere que “o problema ocorre quando o nosso conhecimento que assenta num conjunto de expectativas que ao serem defraudadas provoca dificuldades, origina uma situação problemática exigindo da nossa parte resposta adequada com recurso à investigação”.

1.2. DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS

Assim, Fortin (2003: 100) salienta a importância da definição de objetivos referindo que “O objectivo de um estudo constitui um enunciado declarativo que precisa as variáveis-chave, a população alvo e a orientação da investigação”. Deste modo, o objetivo precisa o tipo de estudo a desenvolver, designadamente o cariz descritivo, explicar e prever.

Sendo assim, para esta investigação foram definidos os seguintes objetivos:

- Verificar de que forma o sentimento de competência e capacidade dos professores se relaciona com a percepção dos mesmos sobre o ensino cooperativo;
- Constatar de que forma a satisfação pessoal dos professores nas relações profissionais se relaciona com a percepção dos mesmos sobre o ensino cooperativo;
- Inquirir de que forma a percepção do reconhecimento pelos outros se relaciona com a percepção dos professores sobre o ensino cooperativo;
- Averiguar de que forma a relação dos professores com os alunos se relaciona com a percepção dos professores sobre o ensino cooperativo.

1.3. DEFINIÇÃO DAS VARIÁVEIS DO ESTUDO

Depois de definir os objetivos, torna-se importante operacionaliza-los sob a forma de variáveis:

- Interdependência professor/professor (ensino cooperativo);
- Sentimento de competência e capacidade;
- Satisfação pessoal nas relações profissionais;
- Perceção do reconhecimento pelos outros;
- Relação professor - alunos.

Definidas as variáveis passemos à formulação e esclarecimento das hipóteses.

1.4. FORMULAÇÃO DAS HIPÓTESES DO ESTUDO

Assim, a formulação das hipóteses surge numa fase em que pretendemos dar resposta ao problema que nos intriga e cuja solução se realiza ao longo da investigação (Boudon & Lazarsfeld, 1979 cit. por Lakatos & Marconi, 1991).

Como tal, Lakatos e Marconi (1991: 126) acrescentam que a hipótese constitui-se como “(...) uma suposta, provável e provisória resposta a um problema, cuja adequação (comprovação = sustentabilidade ou validade) será verificada através da pesquisa (...)”. Desta forma, face ao problema que pauta este projeto, foram formuladas as seguintes hipóteses:

H1: O sentimento de competência e capacidade dos professores relaciona-se de forma positiva com a perceção que apresentam sobre o ensino cooperativo;

H2: A satisfação pessoal dos professores nas relações profissionais relaciona-se de forma positiva com a perceção que apresentam sobre o ensino cooperativo;

H3: A perceção do reconhecimento pelos outros relaciona-se de forma positiva com a perceção que os professores apresentam sobre o ensino cooperativo;

H4: A relação dos professores com os alunos relaciona-se de forma positiva com a perceção que apresentam sobre o ensino cooperativo.

Definidos a questão-científica, os objetivos e as hipóteses que são a base do trabalho prosseguiremos o estudo para a metodologia de investigação.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. CARACTERIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

2.1.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Para este projeto está prevista a utilização de uma metodologia quantitativa de cariz correlacional. A recolha dos dados foi feita através de um inquérito por questionário com perguntas fechadas.

Assim, a opção por uma metodologia quantitativa teve em conta que:

“Método de Investigação Quantitativo constitui assim um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis (...). O método de investigação quantitativo tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos; oferece também a possibilidade de generalizar os resultados, de predizer e de controlar os acontecimentos” (Fortin, 2003: 22).

No que concerne ao inquérito por questionário foi a opção que pareceu mais viável pelo facto do investigador não ter de estar em contacto com os inquiridos no momento do preenchimento do questionário poupando tempo ao inquiridor e também devido ao tamanho da amostra deste projeto. Como tal, Carmo e Ferreira (1998: 137-147) vêm corroborar esta opção ao referir que “(...) O inquérito por questionário distingue-se do inquérito por entrevista essencialmente pelo facto de investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial”. Esta situação acima de tudo facilita uma maior desinibição nas respostas por parte dos inquiridos.

Sendo assim, para este estudo utilizamos um inquérito por questionário impresso (Anexo 1) que tem como tema “As perceções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula” (ASA-PPP, Leitão, 2012).

O instrumento utilizado para este trabalho forneceu informações sobre os inquiridos, a nível pessoal e profissional, importantes para a investigação.

Este instrumento é constituído por vinte e cinco afirmações organizadas por cinco dimensões, contém uma escala de Lickert que oscila de 1 a 6, permitindo respostas que variam entre raramente (1) e o sistematicamente (6).

Sendo assim, as dimensões organizam-se da seguinte forma:

- Dimensão 1 – Interdependência aluno/aluno (aprendizagem ativa e cooperativa) está presente nas afirmações 1, 11, 14, 17, 25;
- Dimensão 2 – Interdependência professor/aluno aparece nas afirmações 3, 6, 9, 18, 22;
- Dimensão 3 – Negociação encontra-se nas afirmações 4, 10, 15, 19, 23;
- Dimensão 4 – Meta-aprendizagem consta nas afirmações 5, 7, 13, 21, 24;
- Dimensão 5 – Interdependência professor/professor aparece nas afirmações 2, 8, 12, 16, 20.

Para este estudo, ainda, foi utilizada a Escala de autoestima profissional constituída por doze afirmações organizadas por quatro dimensões, possuindo uma escala de Lickert que oscila de 1 a 6 e permitindo respostas que variam entre discordo totalmente (1) e concordo totalmente (6).

Assim, as dimensões desta Escala de autoestima profissional organizam-se da seguinte maneira:

- Dimensão 1 – Sentimento de competência e capacidade consta nas afirmações 2, 6, 12;
- Dimensão 2 – Satisfação pessoal nas relações profissionais aparece nas afirmações 1, 3, 9;
- Dimensão 3 – Perceção do reconhecimento pelos outros encontra-se nas afirmações 5, 8, 11;
- Dimensão 4 – Relação com os alunos está presente nas afirmações 4, 7, 10.

Este instrumento faz parte de um projeto que está a ser desenvolvido na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo/Canelas em Vila Nova de Gaia, orientado pelos Professores Doutores Francisco Ramos Leitão e Helena Bilimória, como tal os dados irão contribuir para um processo de validação do mesmo.

2.2. PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

No decorrer da investigação, participamos num projeto desenvolvido na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo/Canelas em Vila Nova de Gaia, orientado pelos Professores Doutores Francisco Ramos Leitão e Helena Bilimória.

Este projeto conta com todos os alunos orientados pelos professores citados anteriormente.

Esta recolha foi conseguida através de inquéritos a professores e alunos sobre a aprendizagem na sala de aula, em vários Agrupamentos de Escola de Portugal, concentrando-se na sua maioria na região Norte e Centro do país.

Os inquéritos foram utilizados e implementados por todos os orientandos e os dados inseridos numa base de dados do SPSS, elaborada pela Professora Doutora Helena Bilimória.

Salienta-se que todos os orientandos trabalharam de forma cooperativa para esta base de dados permitindo que depois cada um seguisse um rumo pessoal e diferenciado dos demais, utilizando as informações que melhor correspondiam à sua investigação.

Após várias reuniões com os orientadores da dissertação e com o objetivo de uniformizar estratégias essenciais à boa aplicação dos inquéritos por questionário a alunos e professores, ficou acordado que esta fase seria trabalhada em parceria.

Assim, o nosso grupo ficou composto por Cláudia Matos e Marina Matos. Numa dessas reuniões ficou decidido que trabalharíamos com o Agrupamento de Escolas de Ovar, zona mais próxima das residências dos elementos deste grupo.

Seguidamente passaremos à descrição de todos os procedimentos adotados pelo nosso grupo.

Numa primeira fase, o grupo dirigiu-se ao Agrupamento e solicitou uma reunião com o respetivo Diretor, expondo com clareza o que se pretendia com o projeto em curso. Posteriormente, foi elaborado e enviado pela Direção da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo/Canelas um pedido formal de

autorização para a implementação dos inquéritos, ao Diretor do Agrupamento de Escolas de Ovar (Anexo 2). Seguidamente, o Diretor comunicou-nos que o pedido de autorização tinha sido deferido pelo Conselho Pedagógico.

Na segunda fase, passou-se à recolha de informações, através da aplicação de inquéritos por questionário, dirigidos a alunos e professores, visando a recolha de dados fundamentais para a nossa investigação. Como tal, neste Agrupamento foram distribuídos 179 inquéritos pelos professores do Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos, contudo, só foram entregues 136 desses inquéritos. No que respeita aos alunos, a aplicação dos inquéritos demorou um pouco mais, pois tivemos de apresentar um documento (Anexo 3) no qual se pedia a autorização aos Encarregados de Educação da nossa população alvo (alunos dos 2.º e 3.º ciclos). Depois de recolher as autorizações, foram distribuídos inquéritos a 167 alunos dos 2.º e 3.º ciclos, mas apenas 136 foram devolvidos.

Numa terceira fase, os dados recolhidos foram inseridos pelos pares de orientandos da investigação, numa base de dados criada no programa SPSS pela Professora Doutora Helena Bilimória. Depois de inserir, nesta base, todos os dados obtidos nos inquéritos, reencaminhamos a base de dados devidamente preenchida para a Professora Doutora Helena Bilimória que, de seguida, juntou as bases de dados de todos os alunos que participaram no projeto.

Depois de formada a base de dados geral, cada aluno envolvido no projeto recebeu uma e posteriormente utilizou estatisticamente os dados de acordo com os seus objetivos.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DO ESTUDO

Para a realização do nosso estudo foram analisados os dados recolhidos através dos inquéritos aos professores do Pré-escolar, do Ensino Básico e do Secundário (Anexo 4).

Assim, no Pré-escolar foram recolhidos 42 inquéritos, no 1.º ciclo 218, nos 2.º e 3.º ciclos 371 e no Secundário 53.

Relativamente ao género e de acordo com o gráfico 1, constata-se que 529 (77,6%) inquiridos são do sexo feminino e 153 (22,4%) inquiridos pertencem ao sexo masculino.

Dois casos não responderam e o cálculo das percentagens baseou-se nos inquiridos respondentes.

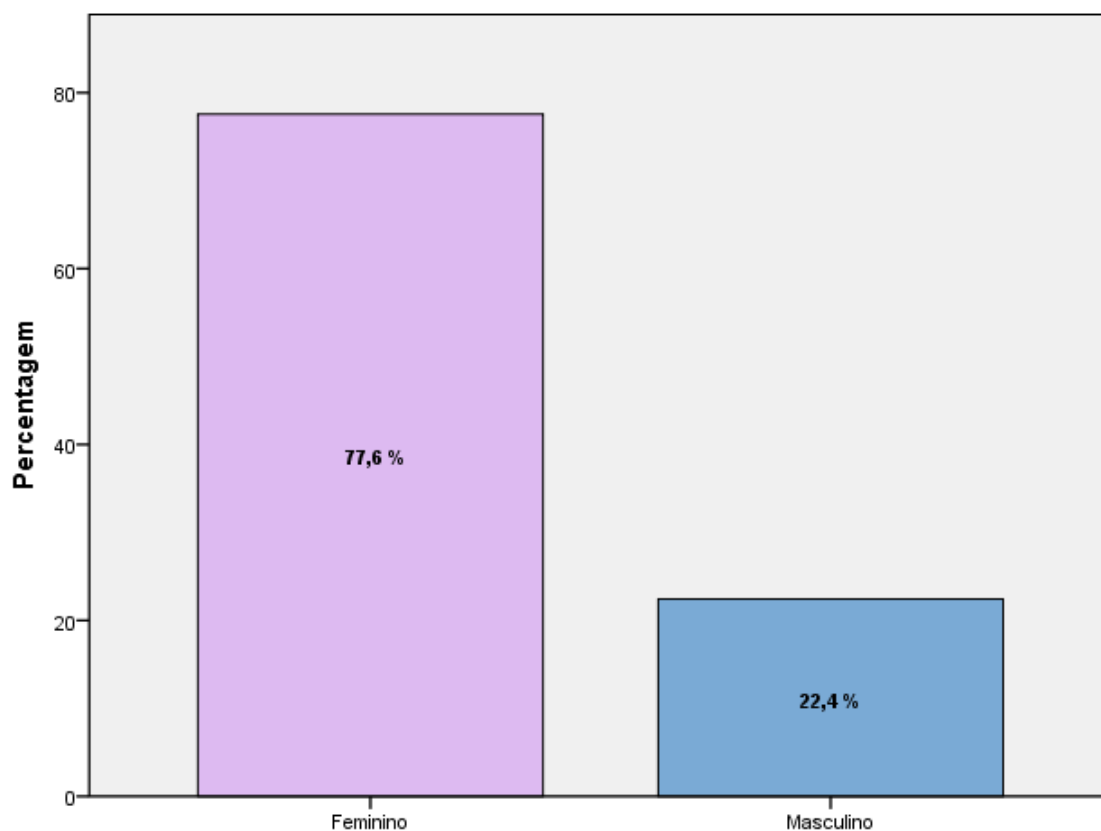


Gráfico 1 – Género dos professores

No que respeita à idade dos professores e analisando o gráfico 2 verificamos que 199 (29,2%) professores respondentes têm idades compreendidas entre 41 e 50 anos, 160 (23,5%) entre 35 e 40 anos de idade, 141 (20,7%) entre 29 e 34 anos de idade, 141 (20,7%) mais de 50 anos de idade e 41 (6,0%) com menos de 29 anos de idade.

Dois casos não responderam e o cálculo das percentagens baseou-se nos inquiridos respondentes.

Assim, generalizadamente, é uma amostra bastante jovem pois 73,4% dos professores têm idades compreendidas entre os 29 e os 50 anos de idade.

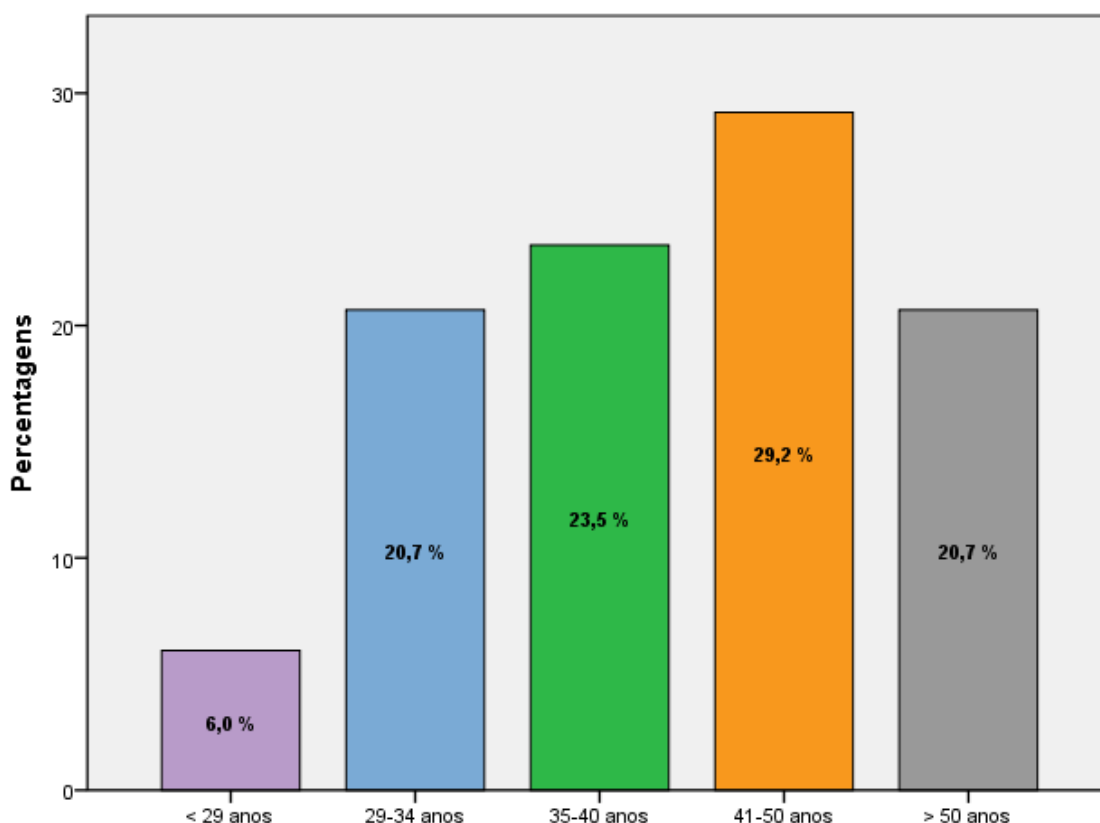


Gráfico 2 – Idade dos professores

Relativamente às habilitações literárias e de acordo com o gráfico 3 verificamos que 489 (71,7%) dos inquiridos têm a licenciatura, 100 (14,7%) têm pós-graduação, 63 (9,2%) possuem mestrado, 28 (4,1%) têm o bacharelato e dois (0,3%) o doutoramento.

Dois casos não responderam e o cálculo das percentagens baseou-se nos inquiridos respondentes.

Constatamos que a maioria dos professores inquiridos (71,7%) tem a licenciatura.

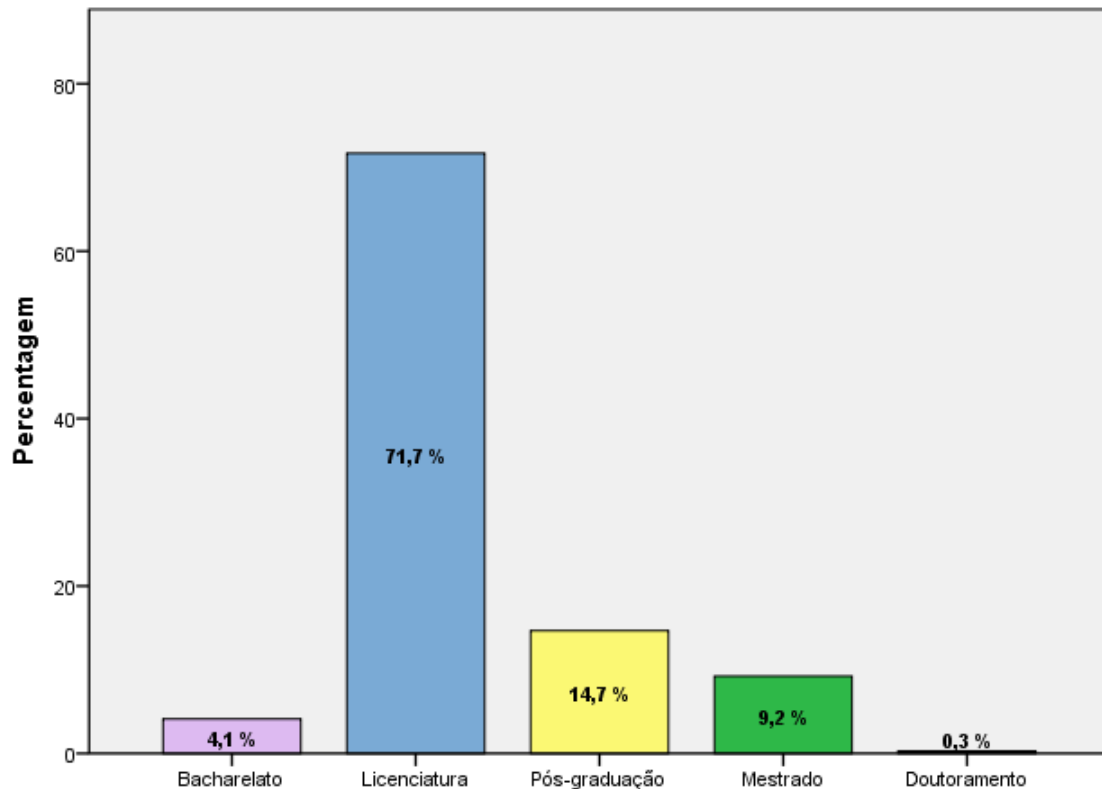


Gráfico 3 – Habilitações literárias dos professores

No que diz respeito à experiência no ensino de alunos com necessidades educativas especiais e analisando o gráfico 4, averiguamos que 559 (82%) professores inquiridos responderam sim e 123 (18%) responderam não.

Dois casos não responderam e o cálculo das percentagens baseou-se nos inquiridos respondentes.

Assim, constatamos que a grande maioria (82%) dos inquiridos teve alguma experiência no ensino de alunos com necessidades educativas especiais.

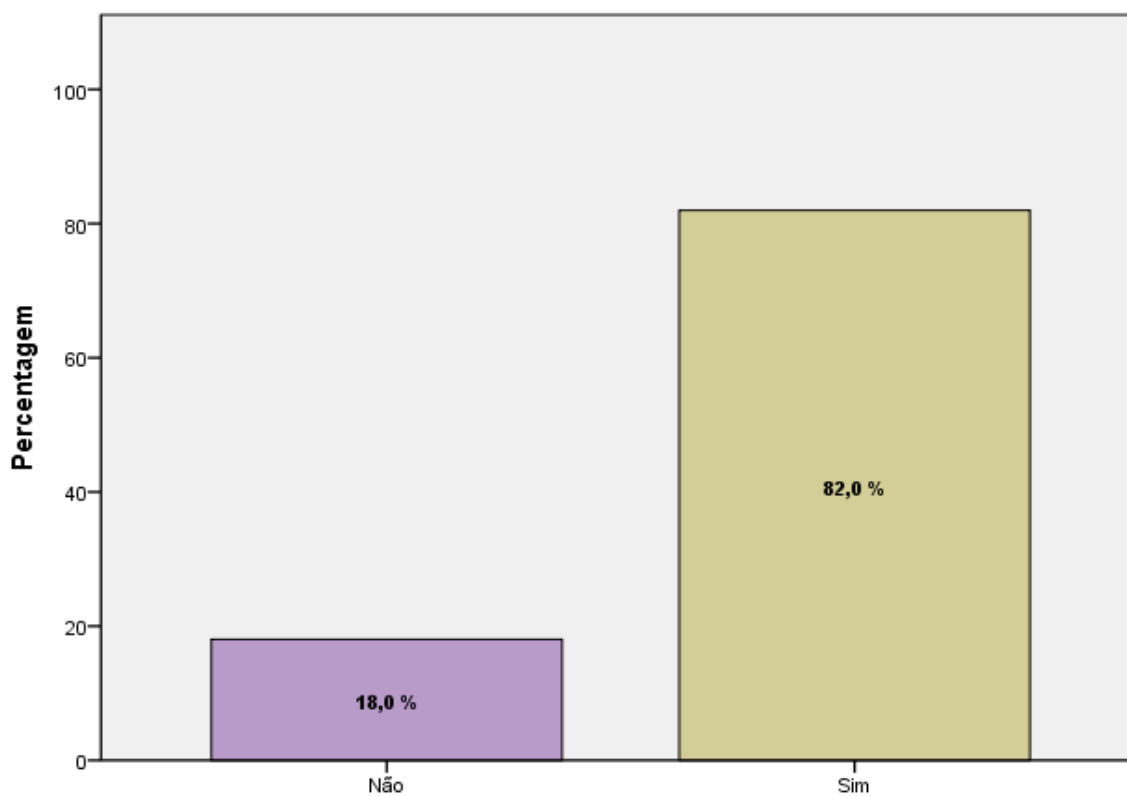


Gráfico 4 – Experiência no ensino de alunos com NEE

Ainda, relativamente à experiência no ensino de alunos com necessidades educativas especiais os inquiridos foram solicitados a referir o número de anos de experiência. Assim, analisando o gráfico 5 pode-se constatar que existem 47 (8%) professores inquiridos sem experiência, 269 (46%) entre um e três anos de experiência, 144 (24,6%) entre quatro e seis anos de experiência, 68 (11,7%) entre sete e dez anos de experiência e 57 (9,9%) com mais de dez anos de experiência.

Noventa e nove casos não responderam a este item e o cálculo das percentagens baseou-se nos inquiridos respondentes.

Assim, constatamos que a grande maioria (70,6%) dos inquiridos respondentes teve menos de sete anos de experiência no ensino de alunos com necessidades educativas especiais.

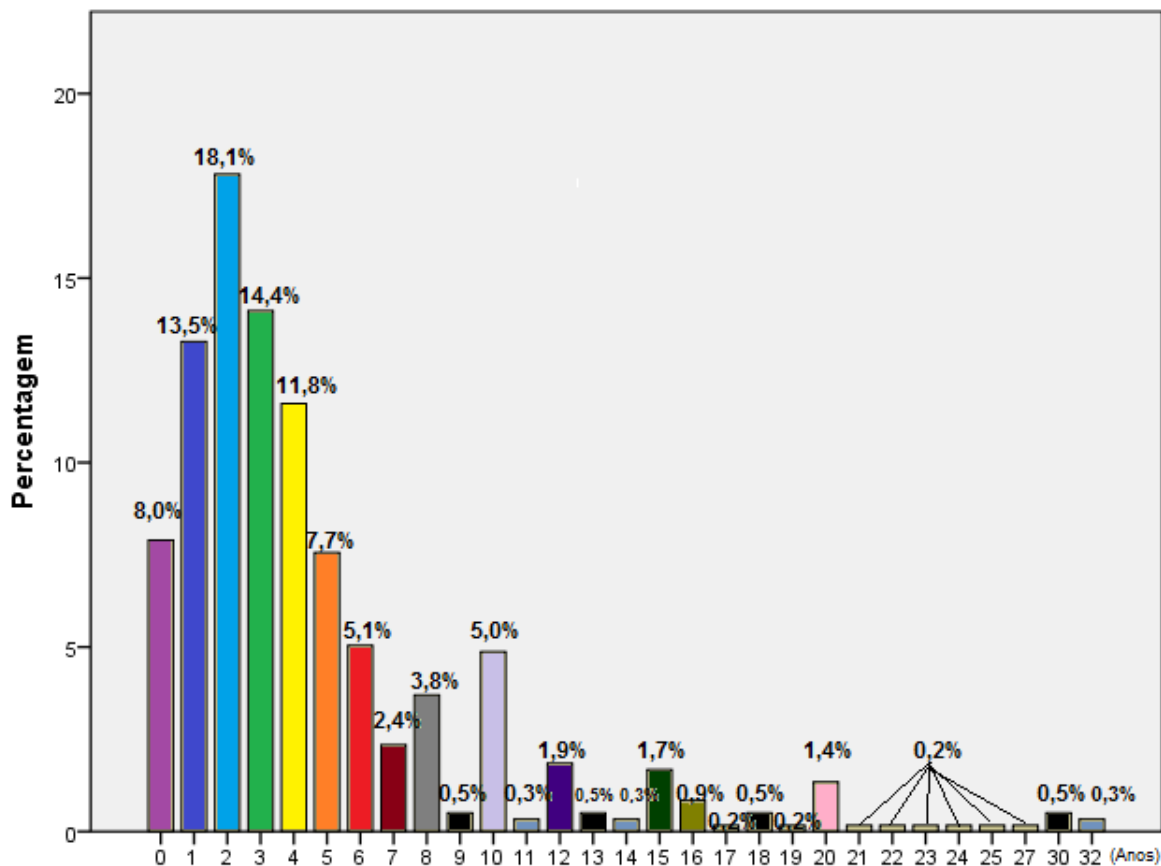


Gráfico 5 – Número de anos de experiência no ensino de alunos com NEE

Relativamente ao contacto, na infância/juventude, com pessoas com deficiência e de acordo com o gráfico 6 apuramos que 297 (43,7%) professores inquiridos responderam não e 383 (56,3%) responderam sim. Quatro casos não responderam e o cálculo das percentagens baseou-se nos inquiridos respondentes.

Constatamos que a maioria (56,3%) dos professores inquiridos contactou, na sua infância/juventude, com pessoas com deficiência.

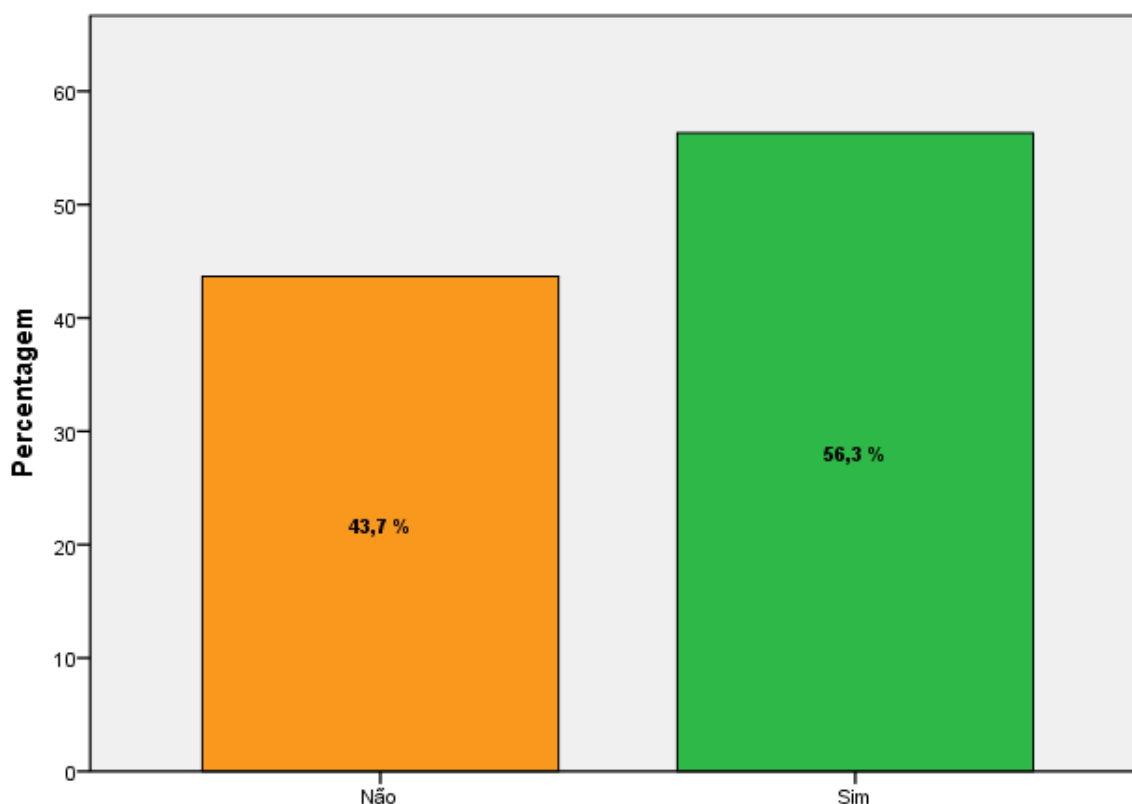


Gráfico 6 – *Contacto com pessoas com deficiência, na infância/juventude*

No que concerne ao tipo de funções executadas pelos inquiridos na gestão escolar e de acordo com o gráfico 7 verificamos que dos 684 professores inquiridos 435 (43,0%) desempenharam função de diretor de turma, 144 (14,2%) exerceram a função de coordenador de departamento, 242 (23,9%) executaram funções no conselho pedagógico e 190 (18,8%) desempenharam funções de coordenador de projetos. Catorze casos não responderam e o cálculo das percentagens baseou-se nos inquiridos respondentes.

Note-se que dos 670 inquiridos respondentes 285 (42,5%) professores exerceram mais do que uma função.

Constatamos, assim, que houve professores inquiridos que executaram mais que uma função e que a maioria (43,0%) exerceu função de diretor de turma.

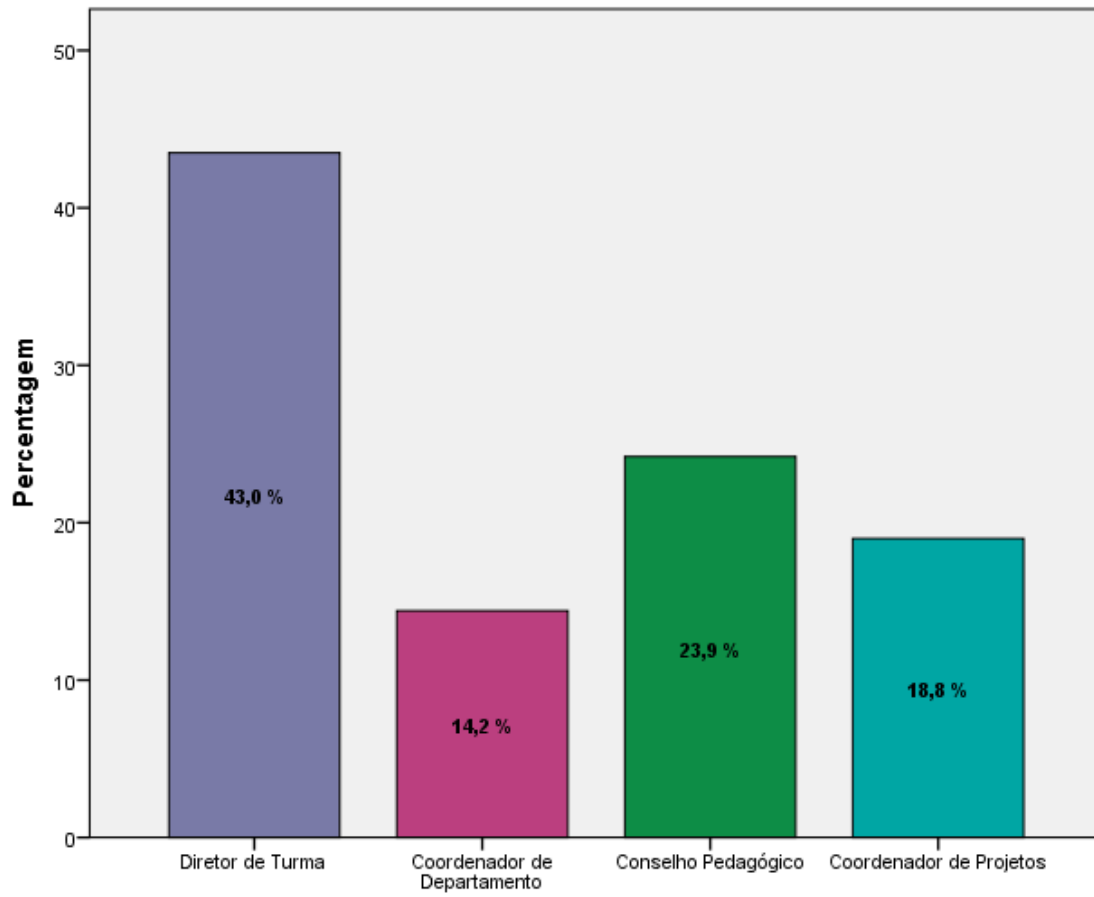


Gráfico 7 – Funções desempenhadas pelos inquiridos na gestão escolar

Seguidamente passaremos à análise e tratamentos dos dados recolhidos através dos inquéritos distribuídos aos professores que acabamos de caracterizar.

3. ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

3.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados obtidos dos inquiridos por questionário aplicados a professores do Pré-escolar e dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Secundário (Anexo 5). Para este trabalho, como já foi referido anteriormente, só analisaremos a Dimensão 5 (interdependência professor/professor – ensino cooperativo) do questionário das perceções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula relacionando com as quatro dimensões da escala de autoestima profissional (Dimensão 1 – sentimento de competência e capacidade; Dimensão 2 – satisfação pessoal nas relações profissionais; Dimensão 3 – perceção do reconhecimento pelos outros; Dimensão 4 – relação com os alunos).

3.1.1. ANÁLISE DESCRITIVA

Em primeiro lugar, apresentamos as medidas descritivas das dimensões referidas anteriormente.

Relativamente à dimensão interdependência professor/professor (ensino cooperativo) e analisando a tabela 1, constatamos que a média é 4,20, o desvio-padrão é 0,77 e que os valores variam entre 1,0 (Mínimo) e 6,0 (Máximo).

Tabela 1: Medidas descritivas da distribuição da variável interdependência professor/professor (ensino cooperativo)

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Ensino Cooperativo	681	4,20	0,77	1,0	6,0

No que respeita à dimensão sentimento de competência e capacidade e examinando a tabela 2, verificamos que a média é 5,13, o desvio-padrão é 0,67 e que os valores variam entre 3,0 (Mínimo) e 6,0 (Máximo).

Tabela 2: *Medidas descritivas da distribuição da variável sentimento de competência e capacidade*

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Sentimento de competência e capacidade	653	5,13	0,67	3,0	6,0

No que concerne à dimensão satisfação pessoal nas relações profissionais e analisando a tabela 3, apuramos que a média é 4,57, o desvio-padrão é 1,03 e que os valores variam entre 1,0 (Mínimo) e 6,0 (Máximo).

Tabela 3: *Medidas descritivas da distribuição da variável satisfação pessoal nas relações profissionais*

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Satisfação pessoal nas relações profissionais	680	4,57	1,03	1,0	6,0

Em relação à dimensão percepção do reconhecimento pelos outros e examinando a tabela 4, verificamos que a média é 4,92, o desvio-padrão é 0,84 e que os valores variam entre 1,0 (Mínimo) e 6,0 (Máximo).

Tabela 4: Medidas descritivas da distribuição da variável percepção do reconhecimento pelos outros

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Percepção do reconhecimento pelos outros	680	4,92	0,84	1,0	6,0

Relativamente à dimensão relação com os alunos e analisando a tabela 5, constatamos que a média é 5,07, o desvio-padrão é 0,67 e que os valores variam entre 2,33 (Mínimo) e 6,0 (Máximo).

Tabela 5: Medidas descritivas da distribuição da variável relação professor - alunos

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Relação professor - alunos	681	5,07	0,67	2,33	6,0

No que concerne às médias apuramos que a maior (5,13) é a média relativa à variável “sentimento de competência e capacidade”, também elevada e muito próxima desta temos a média (5,07) relativa à variável “relação professor – alunos”, a seguir vem a média (4,92) relativa à variável “percepção do reconhecimento pelos outros”. Também verificamos que as médias menores deste estudo correspondem às variáveis “satisfação pessoal nas relações profissionais” com (4,57) e “ensino cooperativo” com (4,20).

3.1.2. ANÁLISE INFERENCIAL

Em segundo lugar e por último, passaremos à apresentação e análise das medidas descritivas da correlação entre a Dimensão 5 interdependência

professor/professor (ensino cooperativo) e cada uma das quatro Dimensões da Escala de autoestima profissional.

Tabela 6: Medidas descritivas da correlação entre o ensino cooperativo e o sentimento de competência e capacidade

	Ensino Cooperativo	Sentimento de competência e capacidade
Ensino Cooperativo r pearson	1,00	0,370
Sig.		0,000
N	681	653

Assim, relativamente à correlação entre o ensino cooperativo e o sentimento de competência e capacidade e analisando a tabela 6, constatamos que existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre o ensino cooperativo e a dimensão competência e capacidade.

Dimensão 1: $r = 0,370$ e $p = 0,000$

Confirma-se, assim, a hipótese um (H1) deste estudo.

Tabela 7: Medidas descritivas da correlação entre o ensino cooperativo e a satisfação pessoal nas relações profissionais

	Ensino Cooperativo	Satisfação pessoal nas relações profissionais
Ensino Cooperativo r pearson	1,00	0,358
Sig.		0,000
N	681	680

Em relação à correlação entre o ensino cooperativo e a satisfação pessoal nas relações profissionais e analisando a tabela 7, verificamos que existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre o ensino cooperativo e a dimensão satisfação pessoal nas relações profissionais.

Dimensão 2: $r = 0,358$ e $p = 0,000$

Confirma-se, assim, a hipótese dois (H2) deste estudo.

Tabela 8: Medidas descritivas da correlação entre o ensino cooperativo e a perceção do reconhecimento pelos outros

	Ensino Cooperativo	Perceção do reconhecimento pelos outros
Ensino Cooperativo r pearson	1,00	0,292
Sig.		0,000
N	681	680

No que concerne à correlação entre o ensino cooperativo e a perceção do reconhecimento pelos outros e analisando a tabela 8, averiguamos que existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre o ensino cooperativo e a dimensão perceção do reconhecimento pelos outros.

Dimensão 3: $r = 0,292$ e $p = 0,000$

Confirma-se, assim, a hipótese três (H3) deste estudo.

Tabela 9: Medidas descritivas da correlação entre o ensino cooperativo e a relação professor-alunos

	Ensino Cooperativo	Relação Professor - alunos
Ensino Cooperativo r pearson	1,00	0,255
Sig.		0,000
N	681	681

Relativamente à correlação entre o ensino cooperativo e a relação do professor com os alunos e analisando a tabela 9, constatamos que existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre o ensino cooperativo e a dimensão relação com os alunos.

Dimensão 4: $r = 0,255$ e $p = 0,000$

Confirma-se, assim, a hipótese quatro (H4) deste estudo.

Concluída a apresentação e análise dos dados iremos realizar a discussão dos mesmos.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir do questionário utilizado nesta investigação podemos averiguar que os docentes inquiridos são maioritariamente do género feminino, licenciados, têm idades compreendidas entre os 29 e 50 anos. A maioria destes docentes já teve alguma experiência no ensino de crianças com necessidades educativas especiais e contactou na sua infância /juventude com pessoas com deficiências.

Depois da análise dos dados recolhidos, constatamos que as quatro hipóteses deste estudo se verificam. Comprova-se, assim, que existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre o ensino cooperativo e cada uma das quatro dimensões da Escala de autoestima profissional (Dimensão 1 – Sentimento de competência e capacidade; Dimensão 2 – Satisfação pessoal nas relações profissionais; Dimensão 3 – Perceção do reconhecimento pelos outros; Dimensão 4 – Relação com os alunos).

Para corroborar estes resultados Lefevre (2010) concluiu, na sua investigação, que a autoestima e a confiança nos outros tem influência na intensidade do trabalho colaborativo dos professores. Além disso, este autor também constatou que quanto maior é a satisfação dos docentes com as relações com os colegas e com a organização do trabalho mais importante se torna o trabalho colaborativo.

Outra investigação com educadores de infância e professores, executada por Castelo-Branco e Pereira (2001) e citadas por Pedro e Peixoto (2006), vem demonstrar que os professores que apresentam maior motivação para o ensino e elevada autoestima são também os que exibem maiores índices de satisfação e bem-estar profissionais.

Achamos, também, importante referir que Zabalza (2001) considera que o autoconceito e a autoestima estão relacionados com o desenvolvimento profissional e também com o desenvolvimento pessoal de cada docente salientando que isto não condiciona a forma de atuar dos professores mas regula a forma de se verem e de se valorizarem como pessoas.

Verificamos, ainda, que todas as médias relativas às variáveis da nossa investigação são superiores a 3,50. Constata-se, então, que a menor média é

respeitante à variável interdependência professor/professor com o valor de 4,20 e as mais elevadas correspondem às variáveis da autoestima com valores superiores a 4,50, em que a maior diz respeito ao sentimento de competência e capacidade com o valor de 5,13. Esta constatação leva-nos a afirmar que a autoestima dos docentes inquiridos, neste estudo, é positiva.

Neste sentido, Nascimento *et al.* (2007) referem que uma autoestima positiva num professor é condição fundamental à construção positiva da autoestima do aluno.

Relativamente à variável interdependência professor/professor apuramos que existe alguma sensibilização por parte dos docentes para a prática do ensino cooperativo. No entanto, convém salientar que ainda não é uma prática comum entre os professores das nossas escolas. Pois, tem-se verificado um trabalho individualista como confirma Little (1993) citada por Lima (2002: 27) quando refere que "(...) os professores não dispõem de um conhecimento efectivo das práticas de sala de aula e da carga de trabalho dos seus colegas que trabalham noutras áreas disciplinares, porque raramente trocam pontos de vista ou experiências com eles".

Caria (1997) citado por Lima (2002: 27) acrescenta que em Portugal a maioria dos docentes reconhece não saber o que os colegas fazem nas suas aulas deixando assim as questões de carácter pedagógico à "esfera de liberdade privada de cada professor".

Convém referir a importância que tem a tomada de consciência dos benefícios que traz o ensino cooperativo para os docentes e conseqüentemente para os alunos e escola quando este é praticado.

Assim, o Documento proveniente da Direção Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia defende que uma das "competências-chaves" a desenvolver nos docentes do século XXI, nos cursos de Formação de Professores, é o trabalho cooperativo com os outros o que contribuirá para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento dos próprios professores.

Em síntese, Thomas, Walker e Webb (1998) citados por Sanches e Teodoro (2006: 70) mencionam que "O *Center for Studies on Inclusive Education (CSIE)*" esclarece que numa escola inclusiva "(...) os seus membros são abertos,

positivos e diversificados(...); esta escola “(...) não selecciona, não exclui, não rejeita; (...) trabalha com, não é competitiva; pratica a democracia, a equidade”.

Estes autores demonstram que a educação inclusiva não dispensa a colaboração e a cooperação entre todos os elementos que integram as comunidades educativas.

CONCLUSÃO

Ao longo desta investigação ficou clarificado de que a escola é mais do que um local onde se aprende a ler e a escrever é também um local onde se aprende a viver, a participar com outros em atividades, a conhecer melhor a comunidade onde se está inserido, a conviver com pessoas diferentes (Ladeira & Amaral, 1999).

Ficamos, também, conscientes das mudanças da nossa sociedade e dos novos papéis e responsabilidades que se espera dos professores de hoje.

Assim, constata-se que o momento atual exige romper com a cultura do individualismo e passar a um tipo de cultura colaborativa entre professores. Pois, os professores, ao desenvolverem novas práticas de ensino, promovem novas exigências à organização escolar. Desta forma, os professores surgem como agentes de mudança e a escola como centro e motor da mesma, influenciando positivamente o comportamento dos alunos e favorecendo a aprendizagem cooperativa (Santos, 2007).

Neste quadro, o trabalho em colaboração favorece o diálogo e a negociação de propostas entre os professores essencial ao desenvolvimento das suas competências de ensino (Santos, 2007; Leitão, 2010).

Do mesmo modo, autores como Boavida e Ponte (2002) e Leitão (2010) defendem que a colaboração é uma estratégia prometedora no mundo atual, complexo, cheio de incertezas e em constante mudança. No sistema educativo, é uma estratégia de trabalho que permite ultrapassar obstáculos, confrontar pontos de vista e experiências diferentes levando os professores a novas formas de pensar, ajudando-os a considerar novos desafios e novas possibilidades de aperfeiçoamento e a sentirem-se confiantes e competentes tornando-os mais críticos e reflexivos nas suas atitudes e comportamentos.

Portanto, a questão central na colaboração e cooperação entre docentes não é saber o que falta a estes profissionais para que colaborem e cooperem mais, mas sim o que pode ser feito para que eles o façam, quando o desejarem,

de forma profissionalmente mais gratificante e mais importante e positivo para os seus alunos (Lima, 2002).

Neste contexto, Rosenholtz (1991) citada por Lima (2002: 42) declara que “(...) os alunos aprendem mais e melhor em escolas nas quais os professores trabalham juntos em torno de problemas comuns e planeiam a sua prática profissional em conjunto”.

Assim, se pretendemos uma formação de professores de qualidade, que tenha em conta a nossa sociedade heterogénea e globalizada, é preciso uma profunda reorganização, um novo rumo, novas políticas e novas práticas educativas. Para tal, é fundamental que se aposte numa formação inicial e contínua que valorize a autoestima e bem-estar dos professores.

Além disso, como salienta Sánchez *et al.* (2011: 141), deve-se, também, consciencializar os formandos, no momento da sua formação, para a importância do apoio ao aluno, numa aula inclusiva. Um apoio com base num trabalho conjunto entre docentes em busca de soluções, usando o diálogo e a confrontação positiva.

Pois estes autores, tal como o Documento apresentado pela Direção Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia defendem o trabalho cooperativo como uma das componentes a desenvolver na Formação dos Professores.

Também, defendem que a formação contínua deve ser contextualizada e para isso ser possível, é fundamental apostar em agrupamentos flexíveis, heterogéneos e desenvolver atividades utilizando o trabalho cooperativo entre os alunos e os professores.

Em suma, sabemos que a educação não se dá sem relação e que a relação pedagógica exige o envolvimento tanto dos alunos como dos professores, e que é importante não esquecer que ambos são equitativamente importantes e necessários. Aluno e Professor são a base de cada escola, assim as preocupações terão que recair sobre ambos e com igual intensidade. Como tal, há que munir “(...) as escolas de alunos e professores responsáveis, alunos e professores instruídos, alunos e professores empreendedores, alunos e professores competentes e satisfeitos” (Pedro e Peixoto, 2006: 259-260).

Assim, através do estudo realizado, concluímos que ainda há um longo caminho a percorrer para que as nossas escolas valorizem o ensino cooperativo

como uma estratégia pedagógica importante e eficaz para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e que se aposte no bem-estar e autoestima tanto dos docentes como dos alunos para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Num estudo posterior poderíamos averiguar o tipo de práticas colaborativas e cooperativas entre docentes e entre alunos existentes nas nossas escolas.

Outro tema para conduzir uma investigação no futuro, poderá consistir em saber se, atualmente, o trabalho cooperativo faz parte da formação inicial dos professores e se fizer, averiguar quais as estratégias utilizadas pelos cursos de formação, nesse sentido.

BIBLIOGRAFIA

- 📖 AINSCOW, M. (1997). *Necessidades Especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- 📖 ALVES, F. C. (1994). *A satisfação/insatisfação docente – Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Bragança: Instituto Superior Politécnico de Bragança.
- 📖 BAPTISTA, J. A. (1998). “O Sucesso de todos na Escola Inclusiva”. In CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Seminários e Colóquios). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 123-132.
- 📖 BENAVENTE A. (1998). “Abertura”. In CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Seminários e Colóquios). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 15-19.
- 📖 BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. (2002). “Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas.” In GTI (Org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, pp. 43-55.
- 📖 BOOTH, T; AINSCOW, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Tradução realizada por DREN. Ministério da Educação.
- 📖 CARMO, H.; FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- 📖 CORREIA, L. M. (2003). “O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão”. In CORREIA, L. M. (Org.). *Educação Especial e Inclusão – Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora, pp. 11-39.

- 📖 CORREIA, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE – Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- 📖 CORREIA, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- 📖 COSTA, A. M. B. (1998). “Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos”. In CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Seminários e Colóquios). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 25-36.
- 📖 DAMIANI, M. F. (2008). “Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios”. *Revista Educar*, n.º 31, pp. 213-230.
- 📖 DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- 📖 FLORIAN, L. (2003). “Prática Inclusiva: O quê, porquê e como?” In TILSTONE, C.; FLORIAN, L.; ROSE, R. . *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 33-48.
- 📖 FORTIN, M. F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. 3.ª edição, Loures: Lusociência.
- 📖 FREIRE, S. (2008). “Um olhar sobre a inclusão”. *Revista da Educação*, n.º1, pp. 5-20.
- 📖 FREIXO, M. J. V. (2009). *Metodologia Científica – Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- 📖 FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? – O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- 📖 GASPARG, T. (2009). “Educação para a Inclusão: o Caminho do Futuro”. *Revista Noesis*, n.º 76, pp. 14-15.
- 📖 LADEIRA, F.; AMARAL, I. (1999). *Alunos com Multideficiência nas Escolas de Ensino Regular*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

- 📖 LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. (1991). *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.
- 📖 LATAS, A. P. (2010). “O desenvolvimento local – um argumento para uma Educação mais Inclusiva”. In RODRIGUES, D. (Org.). *Educação Inclusiva – dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 17-28.
- 📖 LEITÃO, F. A. R. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- 📖 LIMA, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas – Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- 📖 MADUREIRA, I.; LEITE, T. (2007). “Educação Inclusiva e Formação de Professores: uma visão integrada”. *Revista Diversidades*, n.º17. pp. 12-16.
- 📖 MARCHESI, A. (2001). “A prática das Escolas Inclusivas”. In RODRIGUES, D. (Org.). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora, pp. 94-108.
- 📖 MASET, P. P. (2011). “Aulas inclusivas e aprendizagem cooperativa”. In RODRIGUES, D. (Org.). *Educação Inclusiva – dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 45-88.
- 📖 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de Janeiro. Lisboa: Diário da República, 1.ª Série – N.º 4, pp. 154-164.
- 📖 MORGADO, J. (2010). “Opinião: Educação Inclusiva – é preciso insistir”. *Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, volume 1, n.º2, pp. 24-25.
- 📖 NIELSEN, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula: Um guião para professores*. Porto: Porto Editora.
- 📖 NIZA, S. (1998). “A Posição das Instituições – Análise das Respostas Recebidas”. In CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Seminários e Colóquios). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 133-143.

- 📖 NUNES, C.; AMARAL, I. (2008). “Educação, Multideficiência e Ensino Regular: Um Processo de Mudança de Atitude”. *Revista Diversidades*, n.º 20, pp. 4-9.
- 📖 PEDRO, N. (2011). “Auto-eficácia e Satisfação Profissional dos Professores: colocando os construtos em relação num grupo de Professores do Ensino Básico e Secundário”. *Revista de Educação*, n.º1, pp. 23-47.
- 📖 PEDRO, N.; PEIXOTO, F. (2006). “Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico”. *Revista Análise Psicológica*, n.º 2, pp. 247-262.
- 📖 PERRENOUD, P. (2010). “Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica nas turmas regulares”. *Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, volume 1, n.º1, pp. 15-18.
- 📖 RIBEIRO, C. (2010). *Sistema Educativo numa perspectiva de Educação Inclusiva*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- 📖 RODRIGUES, D.; RODRIGUES, L. L. (2011). “Formação de Professores e Inclusão: Como se reformam os reformadores?”. In RODRIGUES, D. (Org.). *Educação Inclusiva – dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 89-108.
- 📖 RUIVO, J. et al. (2008). *Ser Professor – Satisfação Profissional e Papel das Organizações de Docentes (Um Estudo Nacional)*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- 📖 SANCHES, I.; TEODORO, A. (2006). “Educação, Multideficiência e Ensino Regular: Um Processo de Mudança de Atitude”. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 8, pp. 63-83.
- 📖 SANCHES, I. (2005). “Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva”. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 5, pp. 127-142.
- 📖 SÁNCHEZ, P. A. (2005). “**A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**”. *Revista da Educação Especial*, pp. 7-18.

- 📖 SÁNCHEZ, P. A. *et al.* (2011). “Educação Inclusiva e Formação de Professores”. In RODRIGUES, D. (Org.). *Educação Inclusiva – dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 125-147.
- 📖 SANTOS, B. R. A. (2007). *Comunidade escolar e inclusão – Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- 📖 SARAMAGO, A. R. *et al.* (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Lisboa: Ministério da Educação.
- 📖 SASSAKI, R. K. (1999). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- 📖 SECO, G. M. B. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- 📖 SECO, G. M. B. (2005). “A satisfação dos Professores: algumas Implicações Práticas para os Modelos de Desenvolvimento Profissional Docente”. *Revista da Escola Superior de Educação de Leiria*, n.º 8, pp.73-92.
- 📖 SILVA, M. O. E. (2009). “Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas”. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 13, pp. 135-153.
- 📖 SILVA, M. S. A.; ONOFRE M. (2006). “Experiência profissional e pessoal de professores do 1.º Ciclo em contextos inclusivos e seu Modo de Pensamento e Acção”. In RODRIGUES, D. (Org.). *Investigação em Educação Inclusiva*. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, pp. 185-210.
- 📖 THURLER, M. G.; PERRENOUD, P. (2005). “Coopération entre enseignants: la formation initiale doit-elle devancer les pratiques?”. In *Recherche et Formation*, n.º 49, pp. 91-105.
- 📖 UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Paris: UNESCO (tradução da 1.ª edição, UNESCO, 1994)
- 📖 WANG, M. (1997). “Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso”. In Ainscow *et al.* (Orgs.). *CAMINHOS PARA AS ESCOLAS INCLUSIVAS*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 51-67.

SITOGRAFIA

- © AVRAMIDIS, E. *et al.* (2000). "A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority." *Educational Psychology*, vol. 20, n.º 2, pp. 191-211. Disponível em http://www.enothe.hva.nl/projects/tuning/fpypdee/curriculum/docs/a_survey_of_mainstream_teachers.pdf, consultado em 16/07/2010.
- © JUHASZ, A.MC.C. (2001). "Teacher self-esteem: a triple-role approach to this forgotten dimension". *Education*, vol.111, n.º 2s, pp. 234-241. Disponível em <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer>, consultado em 11/06/2012.
- © KLASSEN, R. M. *et al.* (2010). "Teachers' Collective Efficacy, Job Satisfaction, and Job Stress in Cross-Cultural Context". *The Journal of Experimental Education*, 78, pp. 464-486. Disponível em <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer>, consultado em 11/06/2012.
- © LEFEUVRE, G. (2010). "Les pratiques d'échanges informels des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école primaire". Disponível em <http://tfe.revues.org/1523>, consultado em 30/06/2013.
- © LETOR, C. (2010). "Moments de coopération entre enseignants: entre logiques institutionnelle, organisationnelles et professionnelles", *Travail et formation en education*. Disponível em <http://tfe.revues.org/index1458.html>, consultado em 24/02/2013.
- © NASCIMENTO, C. T. *et al.* (2007). "A satisfação profissional, as relações interpessoais e a auto-estima do professor". Disponível em <http://cascavel.usfm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacoesespecial/article/download/4182/2524>, consultado em 03/06/2012.
- © PIPERINI, M.-C. (2007). "Estime de soi et vie professionnelle des enseignants". Disponível em

www.conresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Marie-Christ, consultado em 13/06/2013.

- © RITA, J. S. *et al.* (2010). “*Burnout*, Stress Profissional e Ajustamento Emocional em Professores Portugueses do Ensino Básico e Secundário”. Disponível em http://actassnip2010.com/coteudos/actas/PsiSaude_9.pdf, consultado em 21/06/2012.
- © SIMKA, S. (2005). “A auto-estima do professor”. *Revista Ensino Superior*. Disponível em <http://revistaensinosuperior.uol.com.br/imprime.asp?codigo=10962>, consultado em 28/11/2012.
- © ZABALZA, M. A. (2001). “La autoestima de los educadores”. *Congreso Europeo*. Disponível em http://www.oei.es/inicial/articulos/autoestima_educadores.pdf, consultado em 24/01/2013.

ANEXOS

Anexo 1 – Inquérito por Questionário

AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

O presente questionário é constituído por um conjunto de afirmações que podem caracterizar o ensino e a aprendizagem, nomeadamente no contexto da sala de aula.

Não há respostas certas ou erradas. As respostas devem reflectir a sua experiência e prática profissional. Utilize para o efeito uma escala de um a seis. Os seis pontos da escala oscilam entre

Raramente – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – Sistemáticamente

Não deixe nenhuma afirmação sem resposta. Leia cuidadosamente cada uma das questões, assinalando com uma cruz (X) a opção que lhe parece mais adequada.

O questionário é anónimo e confidencial, a sua participação é muito importante.

Obrigado pela sua colaboração

DADOS BIOGRÁFICOS

1. Género F M

2. Idade < 29 anos 29 - 34 anos 35-40 anos 41-50 anos > 50 anos

3. Habilitações literárias

Bacharelato Licenciatura Pós-Graduação Mestrado Doutoramento

4. Funções

Grupo Disciplinar _____

Sou ou já fui Diretor de Turma Sim Não

Sou ou já fui Coordenador de Departamento Sim Não

Integro ou já integrei Conselhos Pedagógicos Sim Não

Sou ou já fui Coordenador de Projetos Sim Não

5. Nível de Ensino que Lecciona

Pré-Escolar 1º Ciclo 2º, 3º Ciclos Secundário

6. Experiência Profissional

< 6 anos 6 – 10 anos 11 – 20 anos 21 – 30 anos > 30 anos

7. Há quantos anos trabalha nesta escola?

< 5 anos 5 – 10 anos > 10 anos

8. Já teve alguma experiência no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais?

Sim Não Número de Anos _____

9. Na sua infância/juventude teve alguns contatos com pessoas com deficiência?

Sim Não

**AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES
SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA**
(ASA-PPP, Leitão, 2012)

Para responder a este questionário utilize a escala de 1 a 6 que se segue:

(Raramente) 1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6 (Sistematicamente)

		1	2	3	4	5	6
1	Nas minhas aulas os alunos ajudam-se mutuamente, colaborando uns com os outros.						
2	Partilho com os meus colegas as práticas que desenvolvo na sala de aula.						
3	Sou um parceiro ativo no trabalho de grupo dos alunos, o que me ajuda a conhecê-los melhor.						
4	Nas aulas dou aos alunos a oportunidade de poderem decidir sobre o que querem aprender.						
5	Dou aos meus alunos “mnemónicas”, regras ou princípios, que os ajudam a reter a informação necessária.						
6	Organizo as atividades com o objetivo de ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de, por eles, tomarem iniciativas e decisões.						
7	Procuro envolver os alunos na avaliação/reflexão da forma como estudam e aprendem.						
8	Modifico as minhas práticas em função dos feedbacks que os meus colegas me proporcionam.						
9	Na organização das atividades levo em consideração as sugestões dos alunos.						
10	A forma de os alunos se comportarem e trabalharem nas aulas é definida em conjunto entre mim e os alunos.						
11	Recorro a situações de aprendizagem em que os alunos trabalham a pares.						
12	Planifico, em conjunto com os meus colegas de disciplina, as atividades a desenvolver nas aulas.						
13	Dou indicações aos meus alunos sobre o que espero deles e porquê.						
14	Nas aulas encorajo a participação ativa de todos os alunos.						
15	Sou eu quem decide sobre as atividades a realizar nas aulas.						
16	Observo as aulas dos meus colegas, tal como eles observam as minhas.						
17	Recorro a situações de aprendizagem em que os alunos trabalham em pequenos grupos.						
18	Falo com os meus alunos sobre os problemas pessoais que apresentam.						
19	As atividades da sala de aula são combinadas entre mim e os alunos.						
20	Partilho, com os outros professores, informações, materiais e recursos.						
21	Nas aulas que antecedem os momentos avaliativos confronto os meus alunos com o desafio de tentarem antecipar ou prever o que vai sair nessas provas.						
22	Nas aulas ajudo mais os alunos que têm maiores dificuldades.						
23	Proponho aos alunos diferentes atividades, podendo estes escolher aquelas em que vão trabalhar.						
24	Dou pistas que ajudam os alunos a distinguir entre informação e informação útil, entre o importante e o acessório.						
25	Nas aulas os alunos passam algum tempo em atividades que gerem de forma mais ou menos autónoma.						

Anexo 2 – Informação para o Diretor do Agrupamento

From: mmaciel@gaia.ipiaget.org
To: mcardoso@aeovar.pt
CC: mpinto@aeovar.pt; claudimatos@hotmail.com; marinamatos2003@hotmail.com;
bilimoriahelena@hotmail.com
Subject: Pedido Autorização
Date: Mon, 30 Apr 2012 14:17:07 +0100

Exmo Senhor
Diretor do Agrupamento de Escolas de OVAR

Dr. Manuel Cardoso

A Escola Superior de Educação Jean Piaget/ Arcozelo, situada em Canelas, Vila Nova de Gaia é uma Instituição de Formação de Professores e Educadores. No âmbito do Plano de Estudos do Curso de Mestrado em Educação Especial, os alunos (as) devem elaborar uma Dissertação para obtenção do grau de Mestre. As alunas desta Escola Superior de Educação, **Cláudia Alexandra Veiros Costa Matos** e **Marina Alberta Veiros Costa Matos**, pretendem realizar a sua investigação para concretizar a referida Dissertação no âmbito das “Perceções dos professores sobre as atividades e aprendizagens desenvolvidas na sala de aula”. A Metodologia de Investigação a adotar leva-as a optar pela realização de Inquérito por Questionário, Face ao exposto vimos solicitar, autorização para aplicar o Inquérito a todos os Professores, do Agrupamento de Escolas que V^a. Ex^a. tão dignamente dirige. Asseguramos desde já total confidencialidade e garantia do uso exclusivo destes dados para fins académicos com vista ao cumprimento dos Objetivos da Formação em curso. Gratos pela atenção que nos possa dispensar, esperamos poder contar com a colaboração e anuência de V. Ex^a. para a concretização deste Objetivo.

Florinda Maciel
Coordenadora do Mestrado em Educação Especial



Escola Superior de Educação Jean Piaget | Arcozelo
Rua António Sérgio | Apartado 551
4410-269 Canelas, VNG | T. 227 537 600 |
www.ipiaget.org

Anexo 3 – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

Exm^{o(a)} Sr^{o(a)} Encarregado(a) de Educação

O Instituto Piaget, em particular, a Escola Jean Piaget de Arcozelo, encontra-se a realizar uma **investigação sobre as atividades de aprendizagem** desenvolvidas pelos professores na sala de aula. Esta investigação insere-se num projeto coordenado pelo Prof. Doutor Francisco Ramos Leitão.

Desta forma, torna-se muito importante a recolha de dados de opinião junto dos próprios alunos, com vista a conhecer as suas opiniões sobre as atividades desenvolvidas na sala de aula pelos professores com vista à aprendizagem dos alunos.

Queremos, deste modo, solicitar a sua autorização para a administração ao seu (sua) educando(a) de uma escala sobre atividades de aprendizagem desenvolvidas durante as aulas.

Os dados contidos na escala são **confidenciais e anónimos**, sendo que irão ser tratados em conjunto com uma série de dados recolhidos junto de outros alunos, com vista APENAS E EXCLUSIVAMENTE à compreensão do tipo de atividades desenvolvidas nas aulas pelos professores para promover a aprendizagem dos alunos.

Agradecemos desde já a atenção dispensada.

Solicitamos o preenchimento do destacável abaixo e a sua entrega à respetiva diretor(a) de turma ou professor(a) titular.

✂-----

Eu, _____, encarregado(a) do
aluno(a) _____, do _____ ano de
escolaridade: (assinalar com uma cruz, a opção desejada)

autorizo não autorizo

que o(a) meu(minha) educando(a) preencha as escalas sobre as atividades de aprendizagem na sala de aula, relativas à investigação desenvolvida no Instituto Piaget.

Anexo 4 – Outputs (Caracterização da amostra)

GET

FILE='C:\Users\Claudia Matos\Desktop\Professores BASE DE DADOS.sav'.

DATASET NAME Conjunto_de_dados1 WINDOW=FRONT.

DATASET ACTIVATE Conjunto_de_dados1.

SAVE OUTFILE='C:\Users\Claudia Matos\Desktop\Professores BASE DE DADOS.sav'
/COMPRESSED.

DATASET ACTIVATE Conjunto_de_dados1.

SAVE OUTFILE='C:\Users\Claudia Matos\Desktop\Professores BASE DE DADOS.sav'
/COMPRESSED.

DATASET ACTIVATE Conjunto_de_dados1.

SAVE OUTFILE='C:\Users\Claudia Matos\Desktop\Professores BASE DE DADOS.sav'
/COMPRESSED.

DATASET ACTIVATE Conjunto_de_dados1.

SAVE OUTFILE='C:\Users\Claudia Matos\Desktop\Professores BASE DE DADOS.sav'
/COMPRESSED.

FREQUENCIES VARIABLES=géneroprofessor1 idadeprofessor2 habilitaçõesliteráriasprofesor3 experiênciacomalunosnee8
/BARCHART FREQ
/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

[Conjunto_de_dados1] C:\Users\Claudia Matos\Desktop\Professores BASE DE DADOS.sav

Statistics

		géneroprofessor1	idadeprofessor2	habilitaçõesliteráriasprofesor3	experiênciacomalunosnee8	contactoscomcriançasneenainfânciaoujuventude9
N	Valid	682	682	682	682	680
	Missing	2	2	2	2	4

Frequency Table

géneroprofessor1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	feminino	529	77,3	77,6	77,6
	masculino	153	22,4	22,4	100,0
	Total	682	99,7	100,0	
Missing	System	2	,3		
Total		684	100,0		

idadeprofessor2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	< 29 anos	41	6,0	6,0	6,0
	29-34 anos	141	20,6	20,7	26,7
	35-40 anos	160	23,4	23,5	50,1
	41-50 anos	199	29,1	29,2	79,3
	>50 anos	141	20,6	20,7	100,0
	Total	682	99,7	100,0	
Missing	System	2	,3		
Total		684	100,0		

habilitaçõesliteráriasprofesor3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	bacharelato	28	4,1	4,1	4,1
	licenciatura	489	71,5	71,7	75,8
	pós-graduação	100	14,6	14,7	90,5
	mestrado	63	9,2	9,2	99,7
	doutoramento	2	,3	,3	100,0
	Total	682	99,7	100,0	
Missing	System	2	,3		
Total		684	100,0		

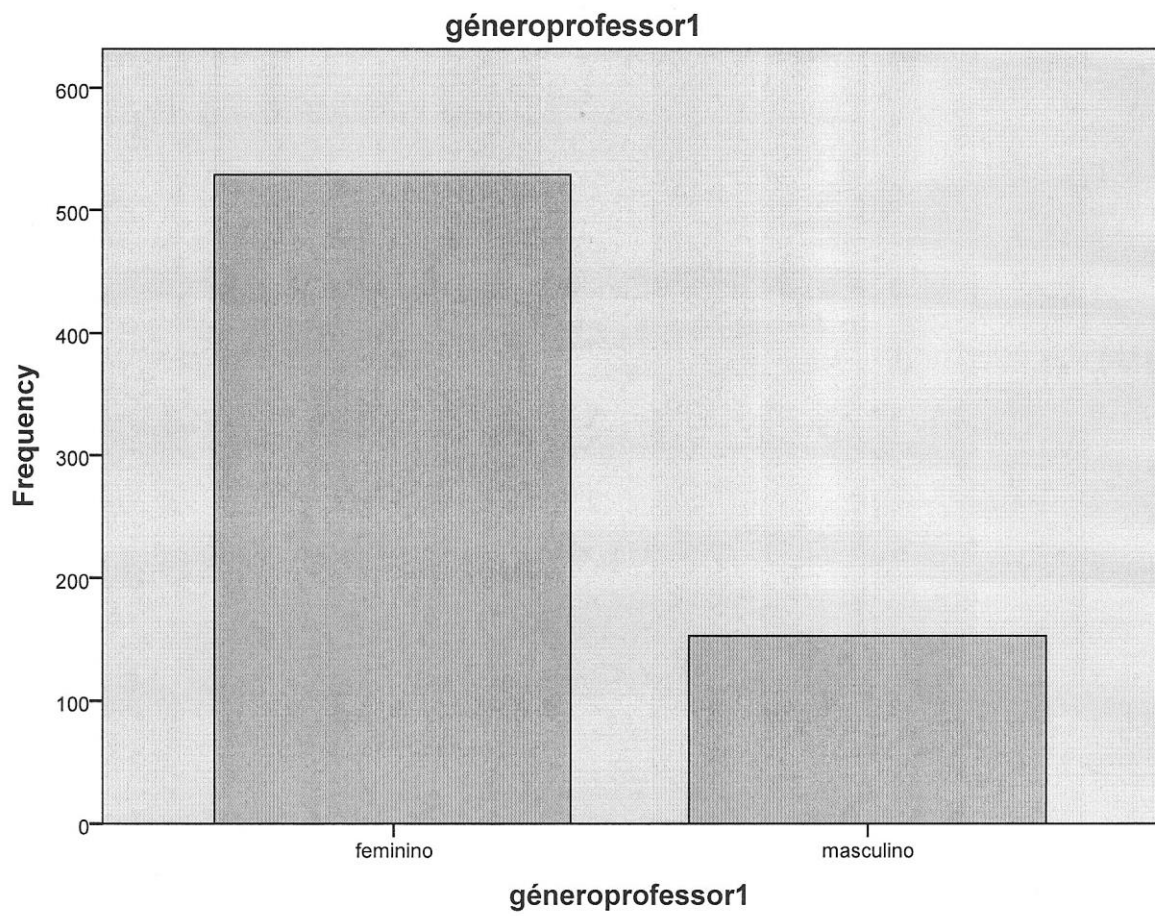
experiênciacomalunosnee8

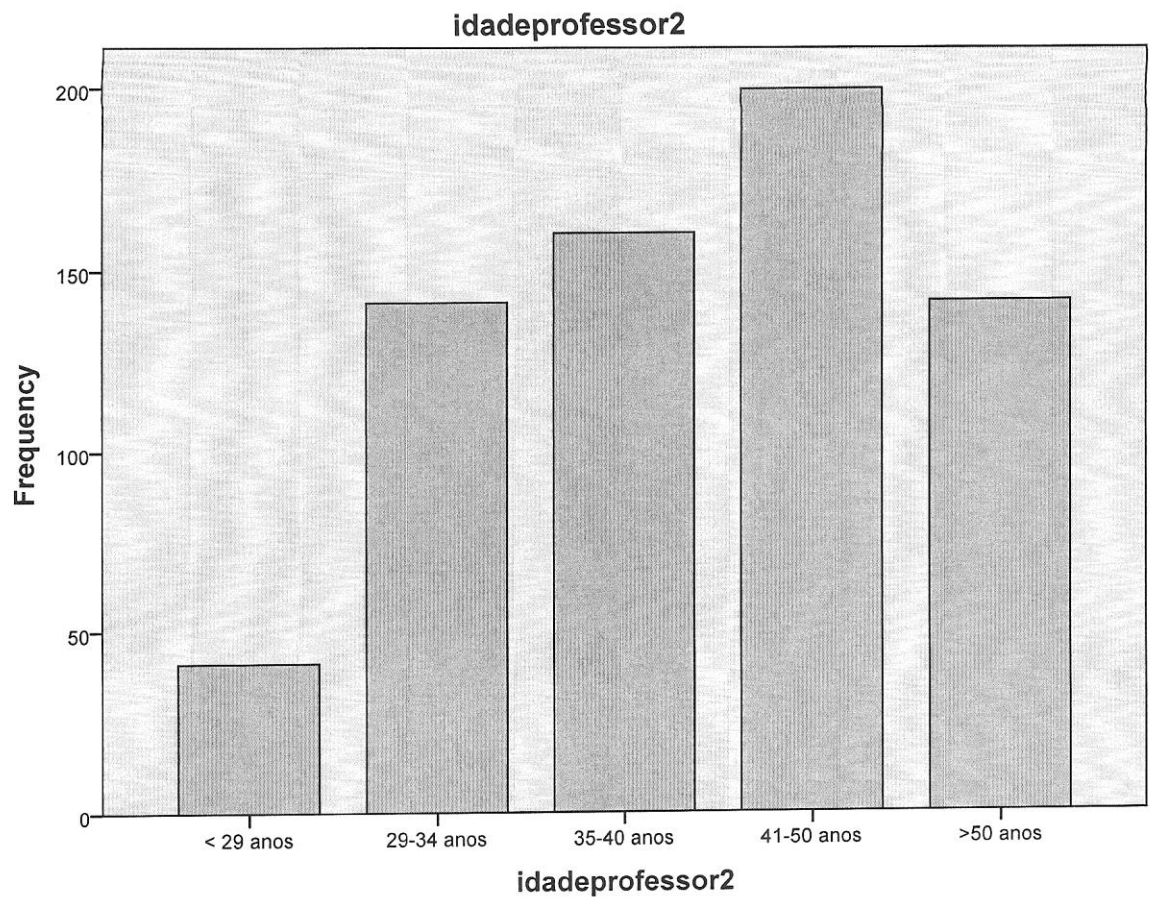
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	123	18,0	18,0	18,0
	sim	559	81,7	82,0	100,0
	Total	682	99,7	100,0	
Missing	System	2	,3		
Total		684	100,0		

contactoscomcriançasneenainfânciaoujuventude9

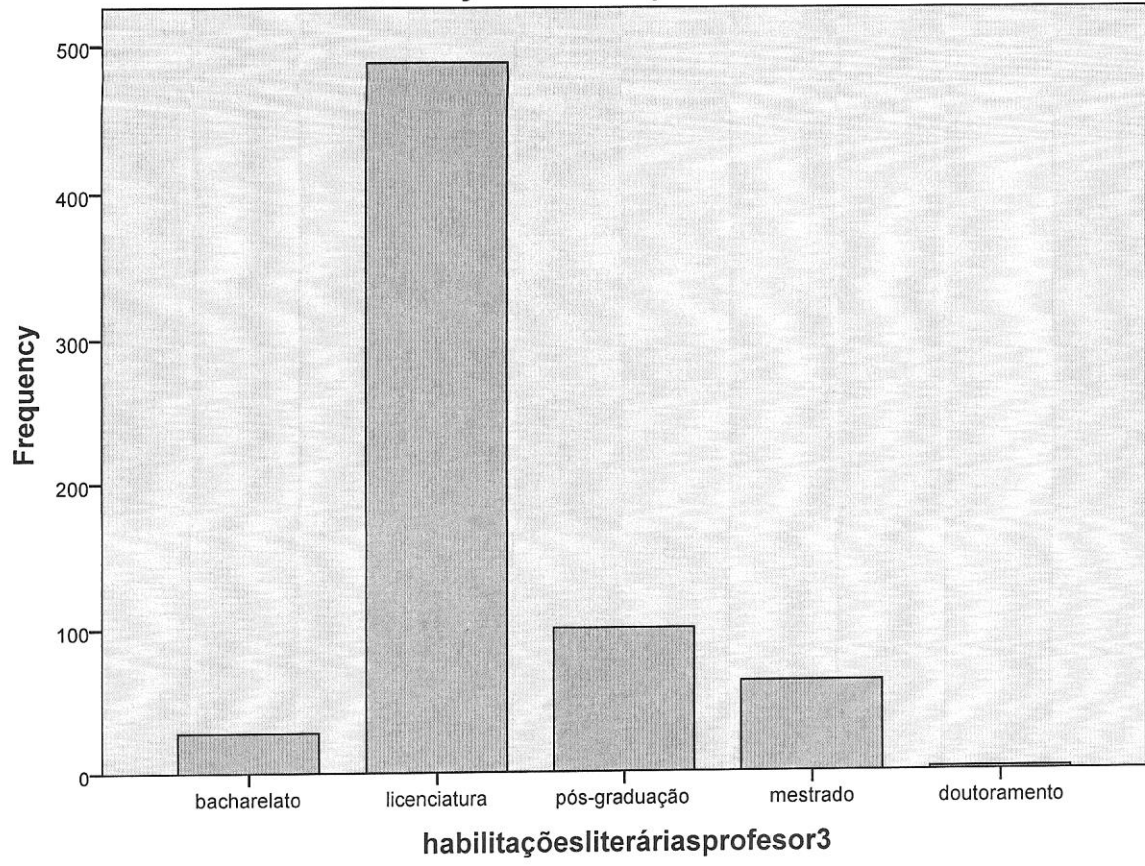
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	297	43,4	43,7	43,7
	sim	383	56,0	56,3	100,0
	Total	680	99,4	100,0	
Missing	999	1	,1		
	System	3	,4		
	Total	4	,6		
Total		684	100,0		

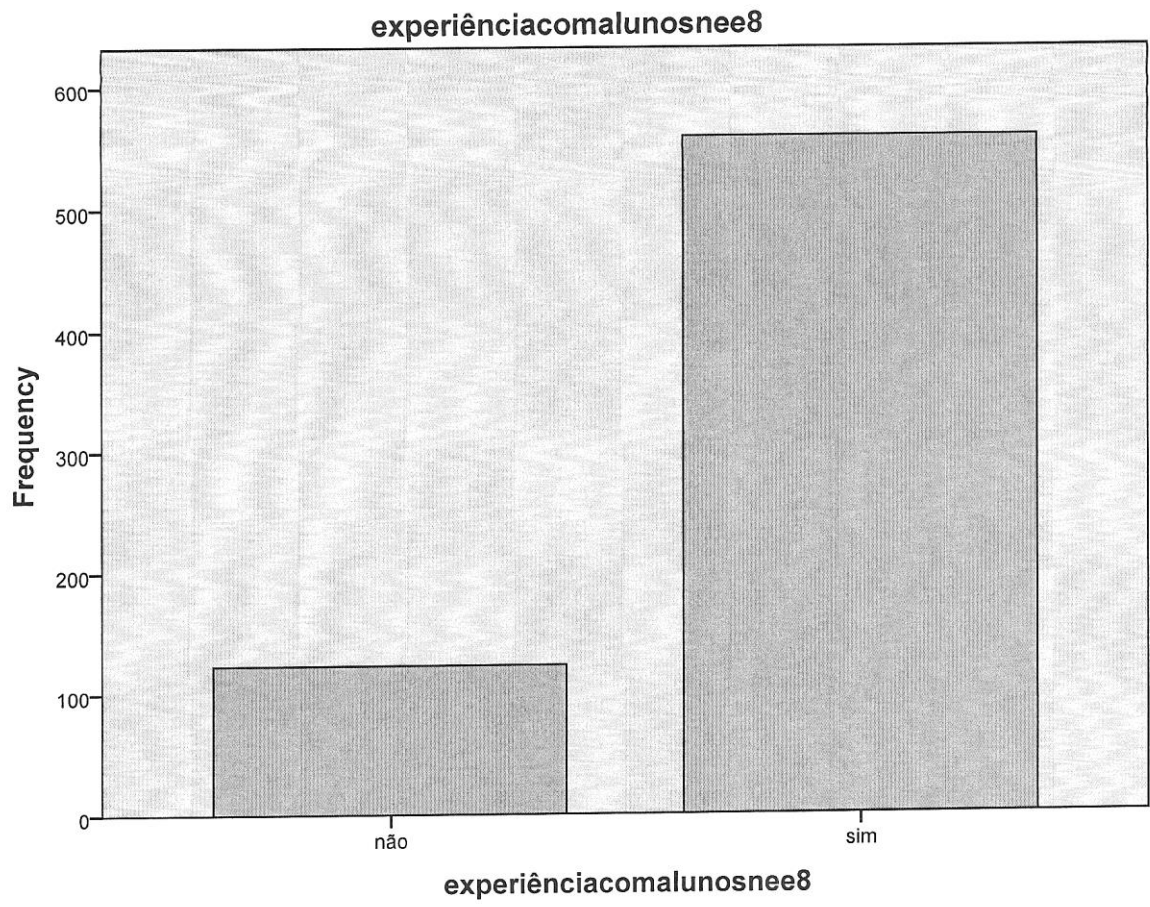
Bar Chart

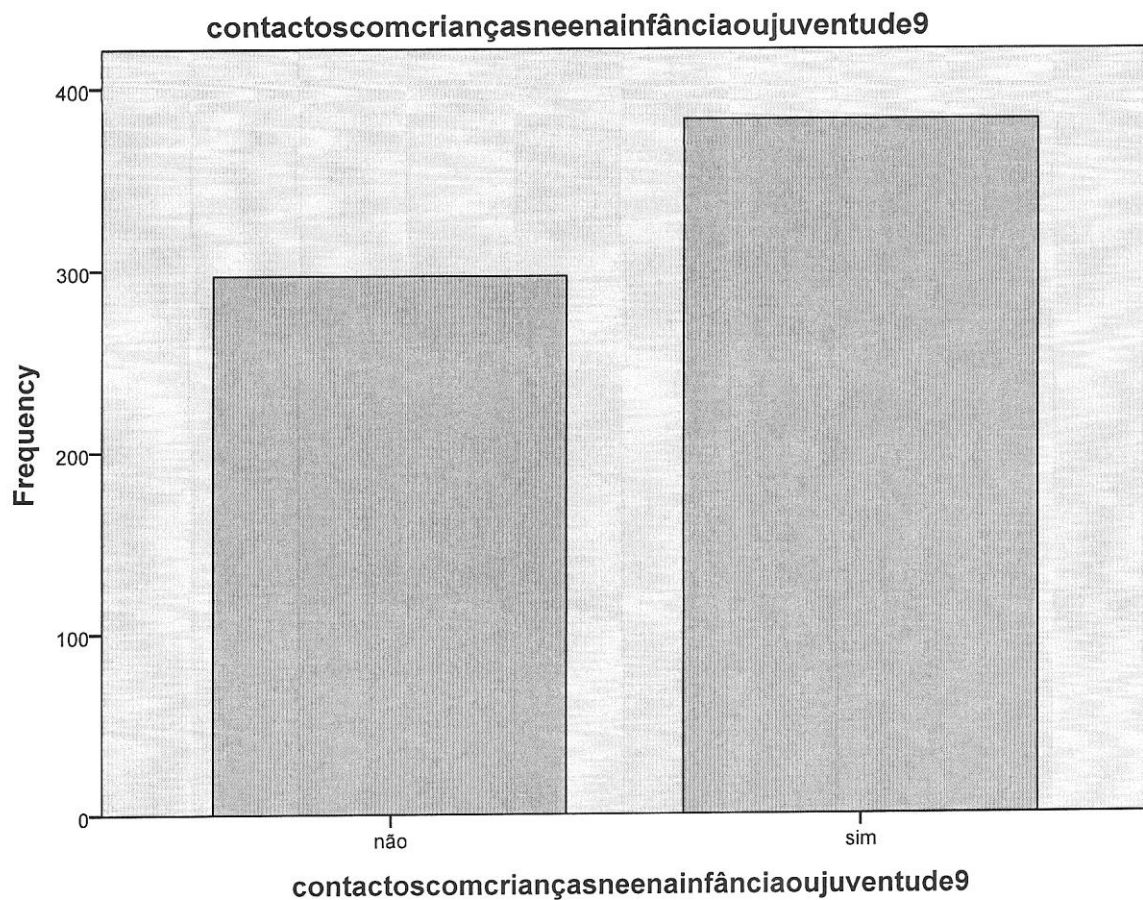




habilitações literárias professor3







DESCRIPTIVES VARIABLES=nºanosdeexperiênciacomalunosnee8.1
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptives

[Conjunto_de_dados1] C:\Users\Claudia Matos\Desktop\Professores BASE DE DADOS.sav

SAVE OUTFILE='C:\Users\Claudia Matos\Desktop\Professores BASE DE DADOS.sav'
/COMPRESSED.
DESCRIPTIVES VARIABLES=nºanosdeexperiênciacomalunosnee8.1
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptives

[Conjunto_de_dados1] C:\Users\Claudia Matos\Desktop\Professores BASE DE DADOS.sav

Descriptive Statistics

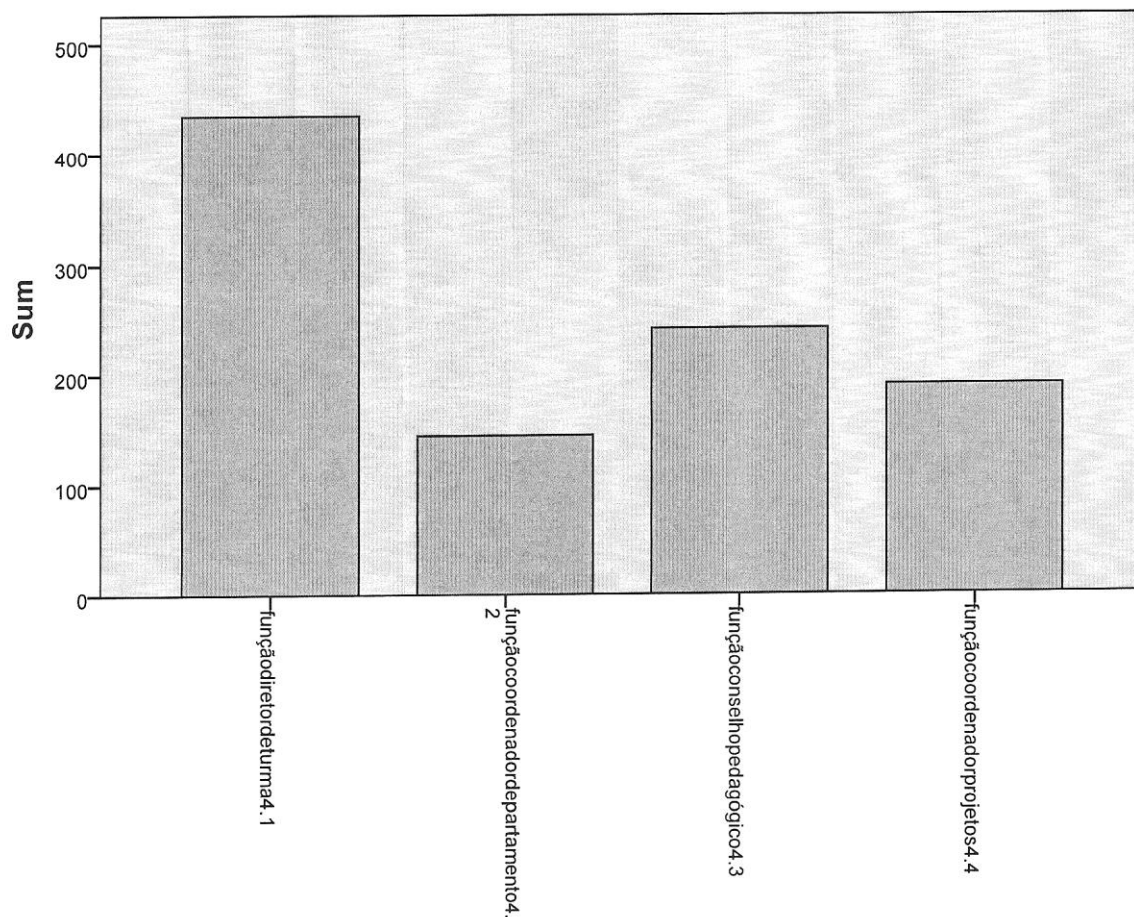
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
n°anosdeexperiênciacoma lunosnee8.1	586	0	32	4,83	5,185
Valid N (listwise)	586				

GRAPH

/BAR(SIMPLE)=SUM(funçãodiretordeurma4.1) SUM(funçãocoordenadordepartamento4.2) SUM(funçãoconselhopedagógico4.3) SUM(funçãocoordenadorprojetos4.4)
/MISSING=LISTWISE.

Graph

[Conjunto_de_dados1] C:\Users\Claudia Matos\Desktop\Professores BASE DE DADOS.sav



Anexo 5 – Outputs (Correlações)

```

GET
FILE='C:\Users\Claudia Matos\Desktop\Professores BASE DE DADOS.sav'.
DATASET NAME Conjunto_de_dados1 WINDOW=FRONT.
COMPUTE ensinocooperativo=(QPitem2 + QPitem8 + QPitem12 + QPitem16 + QPitem20) / 5.
EXECUTE.
DATASET ACTIVATE Conjunto_de_dados1.
SAVE OUTFILE='C:\Users\Claudia Matos\Desktop\Professores BASE DE DADOS.sav'
/COMPRESSED.
COMPUTE competenciaeapacidade=(AEitem2 + AEitem6 + AEitem12) / 3.
EXECUTE.
COMPUTE competenciaeapacidade=(AEitem2 + AEitem6 + AEitem12) / 3.
EXECUTE.
COMPUTE satisfaçãopessoal=(AEitem1 + AEitem3 + AEitem9) / 3.
EXECUTE.
DATASET ACTIVATE Conjunto_de_dados1.
SAVE OUTFILE='C:\Users\Claudia Matos\Desktop\Professores BASE DE DADOS.sav'
/COMPRESSED.
COMPUTE reconhecimentopelosoutros=(AEitem5 + AEitem8 + AEitem11) / 3.
EXECUTE.
COMPUTE relaçãoprofessores_aluno=(AEitem4 + AEitem7 + AEitem10) / 3.
EXECUTE.
DATASET ACTIVATE Conjunto_de_dados1.
SAVE OUTFILE='C:\Users\Claudia Matos\Desktop\Professores BASE DE DADOS.sav'
/COMPRESSED.
DESCRIPTIVES VARIABLES=ensinocooperativo competenciaeapacidade satisfaçãopessoal reconhecimentopelosoutros r
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

```

Descriptives

[Conjunto_de_dados1] C:\Users\Claudia Matos\Desktop\Professores BASE DE DADOS.sav

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ensinocooperativo	681	1,00	6,00	4,2018	,76987
competenciaeapacidade	653	3,00	6,00	5,1281	,67461
satisfaçãopessoal	680	1,00	6,00	4,5725	1,03148
reconhecimentopelosoutros	680	1,00	6,00	4,9157	,84394
relaçãoprofessores_aluno	681	2,33	6,00	5,0651	,67216
Valid N (listwise)	651				

CORRELATIONS

```

/VARIABLES=ensinocooperativo competenciaeapacidade satisfaçãopessoal reconhecimentopelosoutros relaçãoprofessores_aluno
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Correlations

[Conjunto_de_dados1] C:\Users\Claudia Matos\Desktop\Professores BASE DE DADOS.sav

Correlations

		ensinocooperativo	competenciae capacidade	satisfaçãopesoal
ensinocooperativo	Pearson Correlation	1	,370**	,358**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	681	653	680
competenciae capacidade	Pearson Correlation	,370**	1	,493**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	653	653	652
satisfação pessoal	Pearson Correlation	,358**	,493**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	680	652	680
reconhecimentopelos outros	Pearson Correlation	,292**	,582**	,530**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	680	652	679
relação professores_aluno	Pearson Correlation	,255**	,646**	,383**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	681	653	680

Correlations

		reconhecimentopelos outros	relação professores_aluno
ensinocooperativo	Pearson Correlation	,292**	,255**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	680	681
competenciae capacidade	Pearson Correlation	,582**	,646**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	652	653
satisfação pessoal	Pearson Correlation	,530**	,383**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	679	680
reconhecimentopelos outros	Pearson Correlation	1	,502**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	680	680
relação professores_aluno	Pearson Correlation	,502**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	680	681

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).