



**Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais**

Mestrado em Educação Especial

Dissertação de Mestrado

**TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O
PROFESSOR TITULAR DE TURMA E O PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL FACE À INCLUSÃO DE
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS**

Vanda de Jesus Sardinha Figueira

Orientadora: Professora Doutora Maria Luísa Panaças

Portalegre, novembro, 2016

**Instituto Politécnico de Portalegre
Escola superior de Educação e Ciências Sociais**

Mestrado em Educação Especial

Dissertação de Mestrado

**TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O
PROFESSOR TITULAR DE TURMA E O PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL FACE À INCLUSÃO DE
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Portalegre para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial, Especialização em Problemas Cognitivos e Motores, sob a orientação da Professora Doutora Maria Luísa Panaças

Constituição do Júri

Presidente: Professor Doutor Abílio José Maroto Amiguiño

Arguente: Professora Doutora Maria Elisabete da Silva Tomé Mendes

Orientador: Professora Doutora Maria Luísa de Sousa Panaças

“N3o h3a saber mais ou menos. H3a saberes diferentes.”

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

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

Antoine de Saint - Exupéry

A todas as crianças “especiais”

AGRADECIMENTOS

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

- À minha filha Inês e ao meu marido Paulo, quero agradecer toda a compreensão, paciência e amor dando-me força para não desistir, assim como toda a colaboração para com a nossa filha, isto pelos momentos que não pude estar com eles;

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

- À minha grande amiga e colega Ana Caldes, pelo apoio, incentivo e força para continuar;

- À minha amiga e colega Laura Chagas, que me apoiou, incentivou na elaboração desta dissertação e pela sua preciosa ajuda em termos informáticos;

- À Escola Superior de Educação de Portalegre e Ciências Sociais, pela possibilidade de realizar o Mestrado em Educação Especial e, conseqüentemente, esta investigação;

- À minha orientadora Professora Doutora Maria Luísa Panaças, pela forma como, apesar dos seus imensos afazeres, conseguiu conciliar horários, a fim de me orientar e ajudar nesta investigação, incentivando-me a levar a cabo este trabalho e também pela relação de amizade e compreensão estabelecidas;

- Às Senhoras Diretoras dos Agrupamentos deste estudo;

- Aos professores inquiridos, que deram o seu contributo precioso, partilhando a sua opinião numa base confidencial e anónima;

- Às professoras que foram observadas, em sala de aula;

- A todos os que, de uma forma ou de outra, colaboraram comigo, direta ou indiretamente, neste trabalho, e que não quero esquecer, nem deixar de referir.

A TODOS, O MEU MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Esta dissertação intitulada “ Trabalho Colaborativo entre o Professor Titular de Turma e o Professor de Educação Especial face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais” aborda as práticas colaborativas entre os professores titulares de turma e professores de educação especial, do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, num concelho do Alto Alentejo.

A metodologia de pesquisa que norteou a recolha de dados foi a mista, com recurso ao inquérito por questionário, 36 docentes no total, 18 docentes titulares de turma e 18 docentes de educação especial (9 de cada grupo de docência e de cada agrupamento), a aulas observadas, numa turma de um dos agrupamentos e à análise documental dos Regulamentos Internos e Projetos Educativos dos Agrupamentos do nosso estudo.

Os resultados apontam que para além da inclusão há uma preocupação em colaborar, articular, adaptar as atividades em função dos alunos com necessidades educativas especiais, para a concretização real de uma Escola para Todos, admitindo que a troca de experiências, ideias e estratégias são importantes para o enriquecimento de todos. Os docentes titulares de turma necessitam de formação inicial e contínua, no âmbito das necessidades educativas especiais. É também necessário mais investigação em observação direta, em sala de aula, para se verificar se existe uma inclusão efetiva.

Palavras-chave: educação especial; necessidades educativas especiais; inclusão; professor; colaboração.

ABSTRACT

This dissertation, entitled "Collaborative Work between the Regular Teacher and the Special Education Teacher to the Inclusion of Students with Special Educational Needs", addresses the collaborative practices between regular teachers and special education teachers from the First Cycle of Basic Education, in a municipality of Alto Alentejo.

The research methodology that guided the data collection was the mixed one, using the questionnaire survey, 36 teachers, 18 regular teachers and 18 special education teachers (9 from each teaching group and from each school), the classroom observation in a school and the documentary analysis of the Internal Regulations and Educational Projects of each school.

The results show that in addition to inclusion there is a concern to collaborate, to articulate, to adapt the activities according to the students with special educational needs, to the real realization of a School for All, admitting that the exchange of experiences, ideas and strategies are important for the enrichment of all. Classroom teachers need initial and continuing training in the context of special educational needs. Further observation, in the classroom, research is also needed to see if there is effective inclusion.

Keywords: special education; special educational needs; inclusion; teacher; collaboration.

ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PTT – Professor(a) Titular de Turma

PTT's – Professores Titulares de Turma

PEE – Professor (es) de Educação Especial

NEE – Necessidades Educativas Especiais

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

PEI – Programa Educativo Individual

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

DL – Decreto - Lei

ZDP – Zonas de Desenvolvimento Próxima

1.º – Primeiro

PIT – Plano Individual de Trabalho

DAE – Dificuldades de Aprendizagem Específicas

EB – Escola Básica

EE – Educação Especial

ÍNDICE

Introdução	13
Capítulo I - Enquadramento teórico	15
1.1 O conceito de necessidades educativas especiais	15
1.2 Enquadramento das nee nas políticas educativas	16
1.3 A evolução da educação especial em Portugal.....	18
Capítulo II - A inclusão	21
2.1 A educação especial como educação inclusiva	21
2.2 Alunos com necessidades educativas especiais.....	23
2.3 A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em sala de aula	27
Capítulo III - Os docentes	33
3.1 O papel do professor titular de turma e do professor de educação especial: trabalho colaborativo.....	33
3.2 Pedagogia diferenciada	43
3.3 Estratégias de diferenciação.....	45
3.5 Avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais	50
3.6 Formação especializada	51
Capítulo IV - Método	54
4.1 Fundamentação do método.....	54
4.2 Questões de investigação	55
4.3 Objetivo geral	56
4.4 Objetivos específicos.....	56
4.5 Participantes	57
4.6 Instrumentos	57
4.6.1 Observação direta / indireta	57
4.6.2 Questionários.....	59
4.6.3 Análise documental.....	62
Capítulo V - Apresentação dos resultados	64
5.1 Resultados da observação	64
5.2 Resultados dos questionários aos docentes titulares de turma.....	68
5.3 Resultados dos questionários aos docentes de educação especial.....	91

5.4	Resultados da análise documental	113
5.5	Caracterização dos contextos de trabalho dos participantes no estudo	113
Capítulo VI - Discussão dos resultados		120
6.1	Observação direta	120
6.2	Questionários ao professor titular de turma e ao professor de educação especial.....	122
6.3	Análise documental	125
Conclusão		127
Referências Bibliográficas		130
Anexos.....		137
Anexo 1 - Pedido de autorização à Sr.^a Diretora do Agrupamento A.....		138
Anexo 2 - Pedido de autorização à Sr.^a Diretora do Agrupamento B.....		141
Anexo 3 - Roteiro para observação direta em sala de aula		144
Anexo 4 - Protocolo de observação na sala de aula		146
Anexo 5 - Questionário ao Professor Titular de Turma.....		148
Anexo 6 - Questionário ao Professor de Educação Especial		159
Anexo 7- Ficha de Português Adaptada de 1.^o ano		169
Anexo 8 - Ficha de Português de 1.^o ano		172
Anexo 9 - Ficha de Avaliação de Matemática de 1.^o ano.....		175
Anexo 10 - Ficha de Avaliação de Matemática Adaptada de 1.^o ano.....		178
Anexo 11 - Ficha de Avaliação de Matemática de 4.^o ano.....		181
Anexo 12 - Ficha de Avaliação de Matemática Adaptada de 4.^o ano.....		186

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Tipo de Necessidades Educativas Especiais 24

INTRODUÇÃO

O trabalho de investigação que nos propusemos realizar, como dissertação do Mestrado em Educação Especial, Especialização em Problemas Cognitivos e Motores, centra-se num aspeto do sistema educativo que consideramos fundamental para o sucesso e bem-estar de todas as crianças que frequentam as nossas escolas: a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em turmas do ensino regular, no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

A escolha do tema relaciona-se com o facto de termos vindo a trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais (NEE), ao longo da nossa vida profissional, o que fez despertar em nós o interesse pelo estudo mais aprofundado da problemática da inclusão, tudo o que essa problemática implica, e ainda nomeadamente a colaboração entre o professor titular de turma e o professor de educação especial face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.

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

O trabalho encontra-se organizado em seis capítulos, sendo: o primeiro dedicado ao enquadramento teórico, fazendo-se a revisão da literatura sobre o tema, começando inicialmente pela definição, enquadramento e evolução da Educação Especial. O segundo corresponde à caracterização da Educação Especial como Educação Inclusiva, referindo o papel dos professores e da Escola Inclusiva, aborda a temática dos alunos com necessidades educativas especiais e a sua inclusão em sala de aula. O terceiro engloba o papel e a relação profissional entre os professores titulares de turma (PTT's) e os professores de educação especial (PEE), o seu trabalho colaborativo, refere-se aos temas da pedagogia diferenciada e das estratégias, das adequações curriculares, da avaliação dos alunos com NEE e da formação profissional. O quarto apresenta o estudo empírico, a fundamentação do método, descreve as perguntas de investigação, o objetivo geral, os objetivos específicos, identificamos os participantes do estudo e os instrumentos de recolha de informação por nós utilizado. O quinto capítulo engloba a apresentação dos resultados, nomeadamente, resultados da observação direta, resultados dos questionários aos

docentes titulares de turma e aos docentes de educação especial e resultados da análise documental relativamente à caracterização dos contextos de trabalho dos participantes no estudo e caracterização dos respetivos agrupamentos. No sexto capítulo, a partir da análise crítica entre a teoria e o empiricamente constatado, discutem-se os resultados obtidos, referentes ao tema central do trabalho colaborativo entre os docentes titulares de turma e docentes de educação especial, face à inclusão de crianças com NEE.

Os instrumentos de trabalho utilizados aparecem no final do trabalho como anexos ao mesmo.

Por fim, faremos uma conclusão de todo o trabalho elaborado.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 O CONCEITO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

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

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

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

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) proclama os direitos da criança à educação e foi reconfirmada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Assim, o cidadão portador de deficiência tem o direito de realizar os seus interesses no que diz respeito à sua educação, de acordo com as suas capacidades, sendo que para tal, é ainda consagrado o direito à igualdade de oportunidades sem ser discriminado.

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

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

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

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

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

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

4.^a- A fase da Inclusão surge na metade da década de 90 e continua até ao presente. A ideia fundamental desta fase é de adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos, baseando-se em princípios tais como: a aceitação das diferenças individuais como uma qualidade e não como uma barreira, a valorização da diversidade humana para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e não ficar de fora e igual valor das minorias em comparação com a maioria (Correia, 2000).

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

1.2 ENQUADRAMENTO DAS NEE NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Notámos uma evolução no âmbito da educação, nomeadamente a partir do direito da escolaridade obrigatória, a escola passa a ter um papel fundamental no desenvolvimento e formação de todos os indivíduos. O acesso à escolarização passa a ser um direito de todos e um dever da escola, pelo que os Estados se têm esforçado, através das suas políticas

educativas, em responder adequadamente às exigências da sociedade, de forma a possibilitar o acesso à educação de Todos os alunos.

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

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

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

No entanto, a necessidade de tempo de assimilação e adaptação das mudanças ocorridas, por parte de todos os intervenientes no contexto escolar, a par dos diferentes

sentimentos e expectativas experimentados, poderão traduzir-se em práticas bem-sucedidas que facilitam a inclusão de Todos os alunos na escola, ou, em situações mais adversas, fruto dos constrangimentos e dificuldades não ultrapassadas.

O apoio aos alunos com necessidades educativas especiais envolve a necessidade de realizar um trabalho de articulação entre os diferentes intervenientes do processo educativo (professor do ensino regular, professor de apoio educativo/de educação especial, família, técnicos e comunidade), existindo sempre um bom relacionamento e uma comunicação eficiente entre todos os técnicos, de forma a promover o sucesso escolar, não só dos alunos com NEE, mas de Todos os alunos.

1.3 A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL

A evolução da Educação Especial, em Portugal, realizou-se de forma idêntica à de outros países.

Nos anos 70, fruto da denominada Reforma de Veiga Simão em 1973, expressam-se as novas tendências políticas na área educativa, no sentido da escolarização de todas as crianças assiste-se a uma viragem quanto à tutela do ensino especial. Em 1976 foram criadas as “Equipas de Ensino Especial Integrado com o objetivo de promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência.” (Correia, 2000).

Segundo o mesmo autor, as crianças que revelavam capacidades para acompanhar os currículos normais, embora portadoras de deficiência sensoriais ou motoras, poderiam ser integradas, as outras com deficiências mais acentuadas, quando isso fosse possível, teriam acesso a classes especiais. Todo o apoio era centrado na deficiência do aluno e a sua presença na turma do ensino regular não implicava nenhuma modificação na organização no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Segundo o Secretariado Nacional de Reabilitação (1983), atualmente denominado Instituto Nacional para a Reabilitação, os professores de apoio exerciam a sua função em regime de itinerância e desenvolviam o seu trabalho com um número reduzido de alunos, em salas de apoio, fora da sala de aula. O ensino especial continuava a desenvolver-se sem ligação ao ensino regular e os professores do ensino regular não sentiam responsabilidade na educação destes alunos.

Os anos 80 e 90 caracterizam-se por uma adaptação do sistema aos novos desafios colocados pelas declarações internacionais relativamente às pessoas portadoras de deficiência. Com o aparecimento da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, há a consagração de todos estes aspetos, estabelecendo o quadro geral do

Sistema Educativo no âmbito do Ministério da Educação. Nela se expressam grandes mudanças na Educação, o que de acordo com Correia (2000) implica profundas transformações na conceção de Educação Integrada.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) consagra nos seus princípios gerais o direito de todos à educação, assim como, “o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (art.º 2, n.º 2) podendo constatar-se que há uma reafirmação dos princípios já defendidos pela Constituição da República Portuguesa de 1976.

De acordo com Bénard da Costa (1995), trabalhou-se muito no âmbito da Educação Especial em Portugal, não havia suporte legislativo, este era muito importante, eram onde deveriam estar descritas as formas de atuações concretas, que depois surgiram de escolhas políticas de acordo com a problemática da educação de crianças e jovens com NEE.

Na década de 90 surgem diversos diplomas legais onde se responsabiliza a escola na educação dos alunos com NEE, favorecendo o desenvolvimento global de todos os indivíduos e garantindo a escolaridade obrigatória e gratuita no ensino básico para todas as crianças incluindo as crianças portadoras de deficiência.

No sentido de criar respostas adequadas aos alunos com NEE, enquadrando-se no lema de uma escola cada vez mais inclusiva, a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto de 1991, aplicado aos alunos com NEE que frequentam estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário, é considerado um marco evolutivo acerca “dos conceitos relacionados com a educação especial” (Preâmbulo do Decreto-Lei 319/91). Através dele tenta-se atualizar a legislação portuguesa, tendo como referência a evolução dos conceitos relacionados com a Educação Especial nos diferentes países, as recomendações oriundas do Relatório Warnock Report (1978), e as profundas transformações provocadas pela LBSE. O Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto, foi considerado um excelente normativo, tendo sido utilizado como instrumento de apoio ou suporte à escola regular vindo definitivamente, como atrás foi referido, colocar a responsabilidade dos alunos com NEE nas estruturas do ensino regular. A escola regular, com tal responsabilidade, teve de se organizar de forma a dar resposta ajustada a todos os alunos, incluindo os alunos com NEE mantendo sempre um padrão de qualidade de ensino.

Em 1994 surge a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), com o conceito que passa a incluir todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam défices, não só de ordem física ou mental, mas também no âmbito social, que lhes possam causar dificuldades na aprendizagem. Isto inclui as crianças em situação de risco, pertencentes a grupos desfavorecidos ou marginalizados, crianças de comunidades nómadas, minorias étnicas ou

linguísticas, as que apresentam problemas graves de comportamento ou de ordem emocional, além das crianças com deficiência e ainda as sobredotadas.

Em 2008, o Decreto-Lei 319/91 é revogado e substituído pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro (atualmente em vigor), o qual vem redefinir a educação especial, alargando-a ao ensino pré-escolar, ao ensino particular e cooperativo, traz diversas e possíveis respostas às necessidades específicas de cada aluno com NEE, sendo fundamental o desenvolvimento e a estruturação de todas as medidas com vista à inclusão dos alunos num ensino orientado para o sucesso. O referido diploma define como grupo-alvo da educação especial os

“alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.” (DL n.º3/2008, art.º 1.º).

CAPÍTULO II - A INCLUSÃO

2.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão garante uma melhor qualidade de vida, isto é, oferece as mesmas oportunidades e idênticas qualidades de recursos a Todos, tendo em conta as necessidades de cada indivíduo, sem permitir a exclusão mas sim oferecer a integração escolar.

O modelo de escola inclusiva assenta em três direitos fundamentais: a educação, a igualdade de oportunidades e a participação na sociedade, no caso de cidadãos com necessidades educativas especiais. Este modelo não surge como um projeto descontextualizado, mas sim como uma exigência social e de solidariedade que, desde a segunda metade do século XX, impôs, lentamente, o reconhecimento do direito de todos à educação, à escolaridade obrigatória e ao acesso e sucesso na escola.

As mais recentes orientações internacionais no campo da educação e reabilitação, nomeadamente a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), recomendam a inclusão de pessoas com incapacidades em todos os domínios da vida social e o seu direito à cidadania equilibrada. Neste sentido, apontam também para a abertura da "Escola Regular" às crianças com NEE, numa perspetiva de Escola para Todos ou Escola Inclusiva, onde todos devem aprender juntos, independentemente das suas diferenças ou dificuldades individuais.

A Escola Inclusiva defende conhecimentos atualizados, o domínio de metodologias e estratégias adequadas às necessidades das crianças e jovens portadores de deficiência. É crucial que os alunos realizem aprendizagens significativas, diversificadas, integradas, socializadoras e que garantam o sucesso educativo de todos.

Assim sendo, as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos, inclusive o direito de não serem discriminadas, perante a diferença.

O sistema educativo atual defende o conceito de educação inclusiva, centrado numa pedagogia de inclusão e de qualidade, que pretende responder às necessidades individuais de cada criança, no grupo/turma, onde todos os alunos são encarados em pé de igualdade, com idêntico respeito e com direito às mesmas oportunidades.

Neste contexto, Ainscow (1995: 9) diz que as escolas regulares são "os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo uma educação para todos".

O mesmo autor (Ainscow,1997) refere que a educação inclusiva implica melhorias na escola, isto é, utilizar todos os recursos disponíveis, principalmente os humanos, para promover a participação e a aprendizagem de todos os alunos, no seio da comunidade escolar.

De acordo com Correia (2002, 2003), numa escola inclusiva, o aluno deve ser, naturalmente, inserido no ensino regular e receber todo o apoio educativo adequado às suas características e necessidades, sempre que possível, dentro da turma em que for integrado, tendo, sempre que se justifique, o acompanhamento de outros parceiros educativos: encarregados de educação, pais, professores de apoio, técnicos de saúde, assistentes operacionais, entre outros. Este processo de colaboração responde às necessidades de todos os alunos, promovendo uma educação global e apropriada, ou seja, uma formação integral do aluno/pessoa, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia sócio emocional e cognitiva, a fim de que possa realizar o seu projeto de vida com qualidade e satisfação.

Para desenvolver uma escola inclusiva é necessária uma liderança forte e ativa nas escolas (Sage, 1999). A implementação de escola inclusiva não é fácil. Na maior parte dos países já se verifica alguma preocupação com o conceito de educação para todos (Ainscow, 1995). Torna-se necessário proporcionar ao professor a formação adequada neste domínio, proporcionando a máxima inclusão destas crianças que existem em maior quantidade.

Para se ter uma Escola Inclusiva com sucesso, os professores terão que ser bons profissionais, mas para isso é necessário repensar diversas competências, como afirma Nóvoa (1995):

“Se as circunstâncias mudaram, obrigando-os a repensar o seu papel como professores, uma análise precisa da situação em que se encontra ajuda, sem dúvida, a dar respostas mais adequadas às novas interrogações”. Nóvoa (1995: 98).

A inclusão é um processo em desenvolvimento no nosso país, logo a escola deve ser inclusiva, e mais do que isso, a sociedade também, deve ser inclusiva, abrangente de todos os seus membros. Deve esforçar-se em compreendê-los, ajudá-los, independentemente das diversas necessidades e incapacidades que apresentem. Assim, torna-se essencial que os profissionais estejam conscientes da importância do seu desempenho quando se trata de ajudar o seu aluno na construção do conhecimento e da aprendizagem

Será importante, nesta altura, focarmo-nos em alguns aspetos apresentados no nosso texto constitucional (Constituição da República, 1976). O artigo 71º da nossa Constituição é dedicado especificamente à problemática dos cidadãos portadores de deficiência, em que no seu n.º 2 do artigo 71º, o Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência, a

desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efetiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores.

Também no artigo 13º da Constituição da República Portuguesa, já se legislara que “Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a Lei.”

O ensino e a educação deverão inserir-se nesta política nacional, porque constituem um direito de todos os cidadãos, daqueles que são portadores de deficiência e porque são um veículo essencial para a sua reabilitação e integração na sociedade em que vivem.

A educação inclusiva limita-se em acolher todos, fazendo o que for necessário para proporcionar a cada aluno da comunidade e a cada cidadão, o direito a pertencer a um grupo e a não ser excluído.

2.2 ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

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

Quando falamos em necessidades educativas especiais, referimo-nos às necessidades individuais de cada aluno. Para Correia & Martins (2002: 25), trata-se de “alunos que demonstram condições específicas e que por isso, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial”. Os mesmos autores referem as condições específicas como,

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

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

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

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

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

Aprender é um processo de apropriação de saberes que implica aquisição de conhecimentos e a aplicação dos mesmos (competências) nos contextos onde se torna necessário.

Correia (2000: 47-60) distingue as necessidades educativas especiais de carácter temporário das de carácter permanente, fazendo referência a nove áreas e que se subdivide da seguinte forma:

TIPO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

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

Quadro 1: Tipo de Necessidades Educativas Especiais

Segundo Correia (2000), as necessidades educativas especiais de carácter permanente exigem que a adaptação em todo o currículo, em todas as áreas disciplinares e objeto de

avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar. Neste âmbito são abrangidos os alunos com problemas de foro sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados à saúde do indivíduo.

As necessidades educativas de carácter temporário obrigam a uma adaptação do currículo escolar parcial de acordo com as características e necessidades do aluno, num certo momento do seu percurso escolar, que poderão traduzir-se em: “problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou como problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional.” (Correia, 2000:2).

Segundo o Manual de Apoio à Prática (2008: 5) , “Simeonsson (1994) refere que as NEE de carácter permanente poderão ser distinguidas entre problemas de baixa-frequência e de alta-intensidade e problemas de alta-frequência e de baixa-intensidade. Os primeiros, baixa-frequência e alta-intensidade, são aqueles que têm grandes probabilidades de possuírem uma etiologia biológica, inata ou congénita e que foram ou deviam ser detetados precocemente, exigindo um tratamento significativo e serviços de reabilitação. São casos típicos dessas alterações sensoriais, a cegueira e a surdez, o autismo, a paralisia cerebral, a síndrome de Down, entre outros. Bairrão (1998) refere que a nível escolar, são os casos de baixa-frequência e de alta-intensidade aqueles que exigem mais recursos e meios adicionais para apoiar as suas necessidades educativas. Os casos de alta-frequência e de baixa-intensidade são, geralmente, casos de crianças e jovens com ausência de familiaridade com requisitos e competências associados aos padrões culturais exigidos na escola e que as famílias não lhes puderam transmitir”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Autismo, atualmente designada perturbação do espectro do autismo DSM-5 (2014) – Alunos cuja problemática neurológica interfere com as suas capacidades de linguagem, imaginação e ajustamento social.

- Cegos-Surdos – Alunos cuja problemática visual e auditiva, provoca problemas de aprendizagem severos.

- Dotados e sobredotados – Alunos com capacidades intelectuais e de aprendizagem acima da média.

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

2.3 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS EM SALA DE AULA

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

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

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

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

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

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

Numa pedagogia inclusiva deve-se resolver os problemas reais das crianças, desenvolvendo as suas próprias competências. Assim, a turma é encarada com idêntico respeito. Para Correia (2002), os alunos merecem uma atenção diferenciada, de acordo com o seu ritmo de aprendizagem, as suas necessidades individuais. No entanto, é necessário

que se caminhe nesse sentido, o professor depois de conhecer bem cada aluno, deve adequar a sua prática às capacidades de aprendizagem de cada aluno, ajustando as experiências de aprendizagem às zonas de desenvolvimento próxima (ZDP Vygotsky, 2001), onde a criança conviva com os seus pares sem necessidades educativas especiais, num ambiente de socialização (Sousa, 2005).

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

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

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

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

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

A educação inclusiva necessita de respostas humanizadas que se refletem ou refletirão no presente e no futuro e que deve ser considerada como uma viagem, um caminho que nunca acaba, pois as escolas que se querem tornar inclusivas terão que efetuar mudanças

de maneira a que a escola seja o lugar ideal para os alunos. No entanto, devemos considerar que, quanto mais inclusivos forem os professores, os alunos, a escola e a sociedade, neste mundo de mudança, surgirão sempre outras barreiras que importa ultrapassar.

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

- “1- Decréscimo do medo da diferença e um aumento da capacidade para estabelecer relações confortáveis com indivíduos que apresentam NEE, assim como uma crescente consciência em relação aos mesmos;*
- 2- Crescimento em termos sociais; à medida que os alunos aprendem o que é a tolerância e a aceitação;*
- 3- Melhoria em termos de autoconceito;*
- 4- Desenvolvimento de princípios individuais em relação a aspetos morais e étnicos;*
- 5-Desenvolvimento de relações de amizade calorosas entre alunos com e sem deficiências.” Kronberg, (2003:45)*

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

- “1-aumento das possibilidades que uma criança com NEE tem de estabelecer relações sociais com as suas semelhantes sem NEE;*
- 2- Potenciação de oportunidades de participação nos currículos e instrução ministrados em classes regulares;*
- 3- Maior participação em atividades curriculares e extracurriculares abertas a crianças sem NEE;*
- 4- Diminuição do estigma quando crianças com NEE são integradas em escolas e classes regulares.” Kronberg, (2003:45)*

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

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

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

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

É possível ensinar para fazer aprender mesmo em situações difíceis, se acreditarmos que é possível e se utilizarmos os meios e os recursos necessários. É necessária criatividade, trabalho, saber e meios para que o ensino seja verdadeiramente eficaz para

todos e para que a escola, em vez de segregar, como o que tem feito durante séculos, implemente uma educação adequada e de qualidade, cujo objetivo será o sucesso de Todos os que estão sob a sua responsabilidade.

Segundo Armstrong,

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

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

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

Armstrong, Armstrong & Spandagou, (2011) defendem que a educação inclusiva deve ser entendida no contexto de uma abordagem aos problemas da diversidade social em sociedades que apesar de serem bastante diversificadas se encontram globalmente conectadas entre si. Para estes autores é importante a reflexão sobre o que significa de facto assumir um sistema de educação inclusivo, qual a necessidade de o ter e, sendo assim, que práticas devem ser assumidas e sob que valores ou critérios.

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

Uma outra questão em estudo prende-se com a forma como a educação especial tem sido gerida no âmbito dos sistemas educativos que adotam uma postura de identificação e de rotulação de indivíduos a quem sejam diagnosticadas NEE. Relativamente a este ponto, importa destacar e assumir, do ponto de vista pedagógico, que uma perspetiva de inclusão que inclua a diferença e a diversidade deva ser levada muito para lá da dicotomia entre o

ensino regular e a educação especial. Assim sendo, deverá ser tido como ponto assente que educar para a inclusão é muito mais do que educar para a igualdade e para promoção da justiça social meramente ditas.

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

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

Para Armstrong, Armstrong, & Spandagou, (2011) se algo se deve concluir é o facto de a escola verdadeiramente inclusiva do ponto de vista educativo dever assumir-se como instituição em que as aprendizagens, atitudes e bem-estar de cada um dos seus elementos constitua um valor fulcral no seu funcionamento, o que não significa assumir o pressuposto de tratar todos os alunos de igual forma, mas sim levar em conta as suas experiências e necessidades.

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

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

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

Há, portanto, em todo este processo, a necessidade de uma abordagem ampla, integrada e a longo termo de uma educação sustentável que tenha em conta aspetos locais

mas que reconheça também que os recursos são elementos determinantes para alcançar os fins. Por este motivo, e por todos os outros que atrás se mencionaram, a inclusão não pode ser apenas sinónimo de não-exclusão mas deve ser, antes de mais, uma resposta ao indivíduo nas suas necessidades prementes e no seu direito a uma vivência educativa e pessoal que lhe permita rentabilizar as suas capacidades e o seu potencial.

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

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

Rodrigues, (2014), deixa-nos também o seguinte desafio e convite a todas as escolas: “O compromisso da escola é educar todos os alunos, o melhor que todos sejamos capazes”.

Em síntese, a inclusão traz vantagens para todos os alunos, com e sem NEE, porque proporciona o apoio académico, mas também porque oferece experiências positivas no domínio social; a interação entre alunos diferentes promove atitudes de aceitação daqueles que são diferentes criando comunidades que lidam com o bem-estar.

CAPÍTULO III - OS DOCENTES

3.1 O PAPEL DO PROFESSOR TITULAR DE TURMA E DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: TRABALHO COLABORATIVO

A escola inclusiva deve estar atenta à diversidade e para isso é fundamental uma mudança de atitude por parte de toda a comunidade educativa, principalmente dos professores que estão mais diretamente implicados no processo de ensino-aprendizagem.

A escola atual necessita de mudanças, a nível de organização escolar e também ao nível das atitudes dos professores, de forma responder adequadamente às diversas necessidades educativas dos seus alunos.

Tradicionalmente, a profissão docente era caracterizada como um papel solitário. Cabia ao professor a responsabilidade da sua turma, incluindo os alunos com NEE. Todavia, devido ao aumento de crianças com NEE, a escola viu-se confrontada em fazer mudanças significativas. Os docentes titulares de turma têm agora a ajuda e o apoio de docentes de educação especial, ao mesmo tempo também trabalham em parceria com a família e com outros técnicos e especialistas (psicólogos, terapeutas, assistentes sociais, etc.) que prestam também serviços à escola.

No entanto, para que haja cooperação profissional é necessário existir um bom ambiente escolar, respeito pelos saberes e as experiências dos professores e partilhá-los, com o objetivo de proporcionar a todos os alunos, independentemente das suas limitações e dificuldades, o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pessoal.

É muito difícil fazer-se mudanças a nível da organização cooperativa nas escolas, mas é necessário haver vontade, motivação para se trabalhar em grupo, o qual traz vantagens, caminhando para um mesmo objetivo, o de melhorar a qualidade de ensino, respeitando a heterogeneidade e a individualidade dos indivíduos que nela participam.

A colaboração e a cooperação constituem apoios naturais para a educação especial. É necessário juntar os esforços da família, da escola e da comunidade de modo a melhorar a educação em geral. O modelo de aula inclusiva seria feito com os alunos e integrando os alunos de apoio educativo na aula inclusiva.

Deve delinear-se a organização dos espaços adequados, dos horários, dos serviços de apoio, de ajuda aos alunos dentro da aula inclusiva.

Concretamente, a aprendizagem cooperativa favorece a interdependência entre os alunos de capacidades muito diferentes, além de que se aprende muito melhor entre companheiros. É importante o inter-relacionamento entre alunos com e sem necessidades educativas especiais.

O professor de educação especial deve comunicar com a família, com o aluno e com outros profissionais, será da sua responsabilidade a sensibilização dos diferentes intervenientes sobre a inclusão e ao mesmo tempo acompanhar a situação.

O professor titular de turma (PTT) tem a seu cargo o aluno com NEE numa aula inclusiva. Por essa razão, deve conciliar-se com a família, com o professor de educação especial e com o diretor do agrupamento. Assim deve possuir dados concretos, trabalhar em equipa, elaborar as adequações curriculares, inserindo o aluno com NEE e ao mesmo tempo, proporcionar-lhe todos os apoios de que necessita para que ele permaneça na sua sala de aula.

Assim, Ruela (2000) refere que os professores devem utilizar estratégias adequadas de acordo com o ritmo de cada aluno. A criança com necessidades educativas especiais tem o direito de frequentar a escola regular e ter as mesmas oportunidades de aprendizagem dos seus pares, ajustadas às suas capacidades.

Ainscow (1997) definiu seis pontos que parecem ser fatores de mudança na escola. São eles:

- “1. Liderança eficaz, não só por parte do diretor mas sim alargada a toda a escola;*
- 2. Equipa de profissionais, alunos e comunidade devem estar envolvidos nas orientações e decisões da escola;*
- 3. Trabalho cooperativo, ou seja, haver cooperação nas planificações;*
- 4. Estratégias de coordenação;*
- 5. Fomentar o trabalho de investigação e reflexão;*
- 6. Valorizar toda a equipa de profissionais envolvidos no processo”.* Ainscow (1997)

Estes pressupostos são fundamentais para reestruturar a escola e preparar os professores para conseguirem dar resposta às dificuldades educativas. Os professores devem ajustar o seu método de trabalho de acordo com as características e necessidades específicas de cada aluno.

O PTT para promover o sucesso da inclusão dos alunos de necessidades educativas especiais deve estar preparado, como refere Correia, (2000), para:

- “- Compreender como as incapacidades ou desvantagens afetam a aprendizagem;*
- Identificar as necessidades educativas e desenvolver experiências de aprendizagens prescritivas;*
- Individualizar a educação;*
- Compreender a situação emocional da criança;*

- Utilizar os serviços de apoio;
- Promover uma comunicação efetiva com os pais;
- Perceber o processo administrativo que leva a organização e gestão do ambiente e aprendizagem". Correia, (2000).

Para além do importante papel do professor titular de turma, o do professor de educação especial é crucial, porque deve fundamentar e promover a colaboração com o PTT de forma a ajudá-lo a encontrar respostas educativas de qualidade à diversidade presente nas turmas do ensino regular (Morgado, 2003).

Assim, para Correia, (2000), as funções do professor no ensino especial abrangem vários níveis organizativos como:

- Colaborar na sensibilização e dinamização da comunidade para os direitos dos alunos com necessidades educativas especiais;
- Participar na elaboração do projeto educativo da escola e do plano anual de atividades de forma a contemplar os alunos com necessidades educativas especiais;
- Colaborar com todos os órgãos da escola, as soluções mais adequadas à criação de um ambiente de aprendizagem que promova a igualdade de oportunidades;
- Articular com todos os serviços de forma a privilegiar todos os apoios necessários aos alunos com necessidades educativas especiais;
- Identificar necessidades de formação dos professores da escola de modo a desenvolver uma pedagogia diferenciada;
- Apoiar os docentes na criação de estratégias que ajudem a dar resposta o mais concreto possível aos grupos heterogéneos;
- Colaborar na avaliação de programas educativos individuais." Correia (2000).

Mas, para que a escola efetue uma verdadeira inclusão é fundamental que os professores usufruam de formação quer contínua como específica nesta área, e obviamente noutras, tal como refere Correia (2000):

- (...) disponham de conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma classe, crianças diferentes, com capacidades diferentes na aprendizagem e com níveis diferentes de conhecimentos prévios; os gestores escolares saibam como modificar a organização do estabelecimento educativo e saibam fomentar a autoformação dos professores (...)." Correia (2000:154).

Desta forma, toda a intervenção educativa exige uma cooperação/colaboração entre os intervenientes no processo como professor titular de turma, de educação especial, psicólogo, terapeutas, pais que devem ter uma participação ativa no processo ensino-aprendizagem com o aluno com NEE.

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

“As abordagens tradicionais de Educação Especial encorajando os professores a encaminhar as dificuldades para especialistas que diagnosticam prescrevem e, invariavelmente, providenciam ensino alternativo para os alunos,

são conducentes a uma interiorização por parte dos professores do ensino regular de que não é competente e não está qualificado para garantir a educação dos alunos com problemas de aprendizagem acentuados.” (Porter, 1997, citado Correia, 2013:71).

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

O PTT não necessita obrigatoriamente de ser especializado em educação especial, mas “deve ser disponibilizado um sistema de apoio que o assista e o torne capaz de resolver problemas de forma cooperativa e colaborativa.” (Correia, 2008:50), mas deve desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais ao longo da sua vida.

No entanto, para que a escola progrida, tem de se basear nos valores e princípios por ela defendidos, os quais são comuns aos profissionais que lá trabalham. Como aponta Fullan & Hargreaves, (1991), para a melhoria da escola nada ou ninguém é mais importante que os professores. A mudança da educação depende do que estes profissionais fazem e pensam.

Na perspetiva da filosofia da escola inclusiva, é fundamental que os professores assumam uma postura de crença ativa nos valores da inclusão, fomentem a interligação entre todos os agentes educativos e um sentido de comunidade (Correia, 2000, 2003, 2005, 2008).

De acordo, com o DL n.º 3/2008, o Professor do 1.º Ciclo é o Coordenador dos Programas Educativos Individuais (PEI) dos alunos com NEE.

Porém, no atendimento a alunos com NEE e, tendo em consideração a especificidade, as suas problemáticas, é fundamental que o professor titular de turma conte com o apoio de outros recursos especializados, nomeadamente dos Serviços Especializados de Apoio Educativo, sob a forma de orientação, colaboração e cooperação.

Hoje em dia, com o avanço do mundo, exige-se um ensino e uma educação de qualidade, assim, para um conceito de educação ao longo da vida, pretende-se que a formação dos professores se adapte aos avanços do conhecimento científico, técnico e pedagógico.

Nesta perspetiva, o desempenho dos professores é constantemente afetado pelas mudanças nas sociedades, originando, deste modo, a necessidade de ajustes quanto ao seu papel, no sentido de melhorar a qualidade da educação. De acordo com os níveis de

evolução assim é a responsabilidade acrescida relativamente ao sucesso educativo dos alunos.

Sabemos que, os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico chegam às escolas com experiências muito diversas, tendo em conta os diferentes níveis socioculturais, integrados na nossa sociedade, cabe ao PTT conviver com esta diversidade e, também, tomar consciência de que as primeiras aprendizagens são extremamente importantes para o aluno, tanto do ponto de vista cognitivo como do ponto de vista socio afetivo. De uma certa forma, porque ajudam a criança a desenvolver as suas potencialidades e porque são estas que vão ajudar a criança a ter, ou não, uma boa relação com a escola, motivando-a na aquisição dos saberes e competências que esta pretende transmitir.

Consequentemente, o professor tem que ter uma atitude de aceitação, assim como paralelamente, possuir as capacidades de implementação da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais de forma interativa e empática, aceitando os alunos tal como são, tentando compreendê-los, nem que para isso seja necessário uma formação adequada e permanente de forma a fluir práticas de sala de aula que promovam o sucesso das crianças com NEE.

Muitas vezes, para atingir o objetivo educacional é necessário passar por uma colaboração, por um ajuste de vontades, conhecimentos e atitudes pedagógicas, pois, só assim se poderá formar a resposta adequada ao problema concreto colocado por cada aluno.

Hoje em dia, tanto os professores titulares de turma como os de educação especial devem trabalhar em equipa/parceria, trocando saberes e experiências, assim como utilizar recursos materiais que vão de encontro à problemática de cada aluno, com qualidade e que o prepare para a vida ativa.

Na educação, a parceria entre agentes educativos; é o de trabalhar juntos para o mesmo fim, fazer o que melhor se consegue.

A parceria está ligada ao tema da cooperação e colaboração. Estes temas prendem-se a aspetos didático-pedagógicos que valorizam a aprendizagem através da interação, mas também a uma acrescida importância da cooperação e colaboração entre professores (Morgado, 1999).

Os alunos com NEE precisam dos serviços especializados, logo os professores devem colaborar, sempre que possível, com outros profissionais de educação como, por exemplo, com um psicólogo, um médico, um técnico de serviço social ou um terapeuta. Por vezes, poderá tornar-se necessário o relacionamento e colaboração diária com alguns destes profissionais (Correia, 2002).

O desenvolvimento da aprendizagem cooperativa é fruto de uma profunda relação pedagógica entre professores (não só da mesma área, como também de áreas e contextos diferentes), onde é possível uma reflexão partilhada de diferentes assuntos e possível a resolução de vários problemas existentes na sua área de trabalho.

É também de salientar que ao falarmos em matéria de cooperação num ambiente educativo, estamos a pensar na relação entre alunos, professores, família e técnicos.

De facto, a cooperação entre os alunos promove um maior desenvolvimento das suas competências e conhecimentos; entre os professores promove uma melhor clarificação dos conteúdos a ensinar, resolução de problemas e elaboração de atividades variadas; entre a família promove uma maior ajuda nos problemas que envolvem os alunos (Morgado, 1999).

Para Morgado (1999), a forma de melhorar a qualidade da educação, consiste em responder aos diferentes desafios propostos aos professores, cujas respostas partem da cooperação entre os mesmos, dando o exemplo de trabalho em parceria aos seus alunos, usando estratégias de trabalho cooperativo, de grande grupo, de pequenos grupos, de pares, de tutoria, facilitando assim as aprendizagens dos seus alunos.

Niza (1996, 1998, 2000) defende que só a partir de uma pedagogia diferenciada centrada no trabalho em equipa entre o professor e o aluno, e destes entre si, se poderão pôr em prática os Direitos das crianças.

A escola de hoje confronta-se com o desafio de desenvolver uma pedagogia suscetível de educar com sucesso todas as crianças, respeitando as suas características individuais.

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

A maioria dos PTT's demonstra falta de confiança para trabalhar com os alunos com NEE, principalmente com os casos considerados mais profundos, alegando falta de conhecimentos ou formação adequada, pelo que “ (...) a colaboração entre profissionais da Educação Especial e Regular pode ser uma alternativa para enfrentar tais desafios.” (Mendes et al., 2011:81).

Segundo investigações (Wood, 1998; Federico et al., 1999 cit. por Mendes et al., 2011), o trabalho de equipa entre docentes permite alcançar sucessos no sentido de desenvolver a escola inclusiva. Este sucesso das equipas de trabalho, colaborativas, “ (...) reside na entreajuda e na promoção de um sentimento positivo que estimula capacidades criativas para a resolução de problemas, bem como na importância do apoio mútuo e da responsabilidade partilhada.” (Correia, 2013:80).

Desta forma é possível chegar a algumas conclusões, nomeadamente:

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

Como é óbvio, este trabalho de cooperação entre os profissionais do ensino requer bastante trabalho e acertos, pois ambos são responsáveis, na forma como superam as necessidades dos alunos.

Os docentes estão aptos à mudança, quando observados e/ou posteriormente através do diálogo entre os mesmos, sobre a sua maneira de ensinar, partilhando ideias e experiências, podendo deste modo, melhorar as suas práticas pedagógicas, pois como Booth e Ainscow (2002:41, citados por Correia, 2013:81) declaram, “através da partilha de experiências nas salas de aula, os professores foram levados a reflectir sobre os seus respectivos estilos de ensino e a introduzir mudanças na sua prática”.

É importante falar sobre a atitude dos professores para com os alunos, pois a mesma é crucial para o sucesso dos mesmos, quer a nível das aprendizagens, quer a nível pessoal e social. A Declaração de Salamanca (1994) alertava para este facto, ao declarar que a “ (...) reforma das instituições sociais não é somente uma tarefa de ordem profissional; depende acima de tudo, da convicção, empenhamento e boa vontade dos indivíduos que constituem a sociedade.” (Unesco, 1994:11).

A formação dos docentes é fundamental, para estarem recetivos a novas estratégias pedagógicas, para não se acomodarem, mas sim trocarem e partilharem conhecimentos, ideias, estratégias e vivências com os seus pares. A colaboração entre PTT e PEE é pertinente para o sucesso da inclusão dos alunos com NEE, assim

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

Assim sendo, o trabalho de equipa é normal e deve ser visto com naturalidade na escola atual, onde

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

Lieber et al. (2007), citado por Correia, (2013) refere que os docentes ao elaborarem as planificações, ao dialogarem sobre os alunos, ao traçarem estratégias pedagógicas e tendo apoio da direção da escola, estão a contribuir para a construção de uma escola inclusiva.

Na escola inclusiva, a diversidade deve ser respeitada e apreciada, apoiando-se na partilha, na participação e na amizade. Todos os alunos devem ser aceites e ajudados, independentemente das suas diferenças ou limitações, sendo “ (...) necessário que os implicados no processo (pais, professores, governantes, técnicos e população) acreditem que a escola para todos é qualquer coisa por que vale a pena lutar.” (Costa, 1999:28).

De acordo com o Despacho Conjunto n.º 198/99 (2.ª série), de 3 de março, procede-se à definição de um conjunto referencial de perfis de formação especializada dos docentes, dos quais destacamos o perfil na área de Formação Especializada de Educação Especial. Assim, o referido despacho contempla no perfil de competências a desenvolver, quatro grupos de competências. O primeiro grupo refere-se a competências de análise crítica e compreende a interpretação da escola e da organização do currículo à luz dos contributos teóricos das ciências da educação na vertente das necessidades educativas especiais, fundamentação do processo de tomada de decisão em procedimentos de investigação e de inovação educacional e também o posicionamento face a modelos de resposta às necessidades educativas especiais e aos quadros conceptuais que os fundamentam.

Ao segundo grupo correspondem competências de intervenção, isto é, a identificação das NEE, limitações físicas e desvantagens sociais no quadro do desenvolvimento social e educativo dos alunos; aplicação de técnicas de aconselhamento e de diferenciação pedagógica; apoio ativo na diversificação de estratégias de métodos educativos, procedimentos de adaptações e transformações do currículo regular decorrentes das necessidades educativas especiais; desenvolvimento de programas em áreas específicas de aprendizagem ou no âmbito de intervenções curriculares alternativas para alunos com deficiências de baixa incidência, nomeadamente cegos, surdos ou multideficientes; incrementar o desenvolvimento das medidas previstas no DL n.º 319/91, de 23 de agosto (revogado recentemente pelo DL n.º 3/2008 de 7 de janeiro), relativas a alunos com necessidades educativas especiais; organizar programas de educação parental e intervir em processos de envolvimento dos pais na educação precoce, na educação escolar e na formação profissional dos seus filhos, nos respetivos projetos de integração educacional e social; intervir na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspetiva de fomentar a qualidade e a inovação educativa; dinamizar a conceção e o desenvolvimento de projetos educacionais da escola que respondam às características da população escolar e mobilizem os recursos locais existentes.

No terceiro grupo encontram-se englobadas as competências de formação, de supervisão e de avaliação que valorizam o apoio na formação contínua de professores do ensino regular e a cooperação na formação dos professores especializados e dos órgãos de administração e gestão das escolas; o apoio aos professores do ensino regular, na sala de

aula, em tarefas de diferenciação pedagógica, para uma melhor gestão de turmas heterogêneas em processos de Educação Inclusiva, numa Escola para Todos; e também, procedimentos relativos ao diagnóstico de NEE dos alunos tendo como referenciais o currículo e os padrões do desenvolvimento social correspondentes à idade cronológica, em articulação com o desenvolvimento dos Projetos Educativos das escolas.

Por último, o quarto grupo, que compreende as competências de consultoria destinadas a apoiar os Órgãos de Direção Executiva e de Coordenação Pedagógica das escolas e dos professores na conceção de Projetos Educativos e Curriculares que propiciem uma gestão flexível dos currículos e a sua adequação às realidades locais, aos interesses e às características dos alunos; assessorias e apoio aos Centros de Formação das Associações de Escolas no planeamento e execução de programas de formação.

Segundo Mulholland & O'Connor, (2016:1070-1083) e relativamente à aplicação das práticas colaborativas promotoras da inclusão de alunos com NEE em sala de aula há estudos que mostram o esforço que muitos países têm feito para desenvolver a educação inclusiva em escolas do ensino regular, com estratégias que vão desde o currículo adaptado e a imersão completa na turma do ensino regular ao apoio especializado em sala de aula e, em última instância, ao isolamento do grupo de sala de aula em sessões de tutoria exclusiva.

No entanto, independentemente da metodologia adotada verificam-se algumas lacunas ao nível da formação dos docentes envolvidos, a qual é frequentemente muito limitada, com apoio formativo especializado insuficiente.

O que é facto é que para uma filosofia de prática inclusiva há que existir um envolvimento coletivo de toda a comunidade escolar e só assim é possível fazer com que essa prática tenha efeitos positivos nas crianças com NEE. Por outro lado, para que tal aconteça, terá que haver, naturalmente, um investimento suplementar na formação pedagógica do professor de educação especial enquanto professor articulador com o docente do ensino regular.

A construção de equipas para trabalhar com alunos com NEE que se focam no reforço das aprendizagens feito por professores de apoio às NEE asseguram, segundo Mulholland & O'Connor, (2016), que os alunos com NEE beneficiem de níveis de apoio bastante elevados.

Por seu lado, o professor de educação especial, que normalmente tem formação especializada em necessidades educativas especiais, trabalha em função dos princípios norteadores da direção escolar em que o seu estabelecimento de ensino se insere. Mas para um efetivo apoio aos alunos com NEE é necessário um diagnóstico prévio das dificuldades e necessidades do aluno, sendo que para isso é importante que as escolas

criem equipas de educação especial formadas e motivadas para trabalharem colaborativamente com o professor do ensino regular na planificação e execução do apoio ao aluno com NEE.

No que respeita à prática colaborativa, é também essencial minimizar as diferenças entre os alunos com NEE e os alunos do ensino regular para que se consiga uma educação inclusiva. Segundo conclusões do Departamento de Educação e Ciência Irlandês (2002, 2005, 2007), o currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico assume claramente a articulação entre professores de educação especial e do ensino regular e os benefícios que esta articulação traz à comunidade escolar. De entre estes benefícios, os autores destacam o facto de esta articulação promover uma atitude participativa de todos os envolvidos, aumentar a autoconfiança e reduzir problemas comportamentais. Por outro lado, do ponto de vista da comunidade docente, a colaboração com os colegas aumenta a capacidade de discussão pedagógica e facilita o desenvolvimento profissional através da partilha de conhecimento e de experiências. Logo, esta prática deve ser incentivada e valorizada.

Não obstante, uma articulação desta natureza impõe mudanças ao nível estrutural e cultural, que vão igualmente ao encontro de exigências de âmbito legislativo. Ao nível institucional, impõe uma gestão flexível, de prioridades, e uma gestão eficiente de recursos em termos de corpo docente especializado o que envolve, por sua vez, levar em conta aspetos que se prendem com a gestão de sala de aula, o currículo e a avaliação. A construção de uma filosofia de inclusão de práticas colaborativas deve considerar uma multiplicidade de aspetos.

Num estudo levado a cabo por O’Gorman & Drudy (2010) realizado com o objetivo de avaliar as práticas colaborativas em Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, no oeste da Irlanda, pretendeu-se analisar como os professores de diferentes áreas de ensino se articulam entre si em termos de estratégias de planificação do ensino-aprendizagem e sob que processos esta prática pode ser melhorada. Os resultados desse estudo evidenciaram quatro grandes tópicos em aberto no que respeita à prática colaborativa nas respetivas escolas: as estratégias de colaboração, o valor efetivo da colaboração, os desafios à colaboração e as sugestões de melhoria.

Relativamente ao primeiro aspeto, todos os professores foram unânimes em afirmar que a intercolaboração é uma dimensão importante da sua prática e que a partilha de saberes é claramente enriquecedora. Por outro lado, concluiu-se claramente que o docente do ensino regular tem um papel importante na avaliação de alunos que beneficiariam de apoio extra, uma vez que consegue ter uma visão de conjunto da turma. Outro dos pontos referidos pelos entrevistados foi o facto de a colaboração entre docentes assumir muitas vezes um

caráter informal, sendo que os docentes intervenientes são frequentemente flexíveis em agendar reuniões para uma discussão mais formal.

Relativamente ao segundo aspeto, os docentes inquiridos assumiram como premente a importância da colaboração entre o professor titular de turma e o professor de educação especial, indicando-se como benefícios os seguintes: oportunidade de partilha de experiências, acesso a abordagens criativas no ensino de alunos com NEE, aquisição de abordagens alternativas para a elaboração de currículos, oportunidade de contactar com técnicas de ensino alternativas, seja em modelo de cooperação com outros docentes ou como formação pedagógica de equipas de trabalho.

Em suma, é importante salientar que se deve dar relevância à cooperação/colaboração e ao trabalho de parceria dos profissionais de educação, procurando remodelar o seu papel/função e a formação dos professores, tanto na formação inicial como contínua.

3.2 PEDAGOGIA DIFERENCIADA

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

No contexto educativo revelam-se diferenças individuais, como por exemplo, as cognitivas, linguísticas e socioculturais, as quais devem ser tidas em consideração para se pensar em adequar a pedagogia.

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

Numa abordagem relacionada aos aspetos educativos, Tomlinson & Allan (2002:14) definem diferenciação “como uma forma de resposta pró-activa do professor face às necessidades de cada aluno” e, na mesma linha, Sousa (2010:10) entende-a como sendo “a

adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar." Heacox (2006) refere que:

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

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

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

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

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

- Listagem de conteúdos programáticos;
- Plano Individual de Trabalho (PIT);
- Fichas de trabalho;
- Leituras complementares;
- Ficha de avaliação de trabalho autónomo.

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

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

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

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

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

3.3 ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- *Apoio Suplementar (após a aula): visa verificar o progresso educativo dos alunos e combater algumas das dificuldades que surgiam na aprendizagem”.*

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

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

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

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

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

De acordo com Pancsofar & Petroff, (2016:1043-1053), a estratégia de ensino cooperativo, em que um dos docentes planifica e leciona a aula e outro presta apoio a

alunos com NEE constitui uma prática generalizada, frequentemente utilizada, aliás, para promover contextos educativos inclusivos. No entanto, as estratégias cooperativas podem apresentar-se em modalidades distintas, que vão desde ter um dos docentes a assumir o papel principal na planificação e da leção da aula até aos casos em que há uma colaboração mais ativa de ambas as partes, com ambos a assumirem a responsabilidade partilhada na planificação e na leção.

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

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

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

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

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

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

Relativamente às questões que se prendem com o recurso às práticas colaborativas entre docentes enquanto instrumentos para uma educação inclusiva, um dos pontos

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

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

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

3.4 ADEQUAÇÕES CURRICULARES

Com a implementação da inclusão, a diversidade das turmas apresentam cada vez mais alunos com NEE. Logo, fica mais alargado o leque de diferenças existentes na turma levando o professor a usar estratégias de individualização pedagógica que se traduzem de acordo o DL 3/2008, na medida b) Adequações Curriculares Individualizadas; medida d) Adequações no Processo de Avaliação e medida e) Currículo Específico Individual, isto é, são recursos específicos para alunos com dificuldades significativamente mais notórias do que as dos seus pares.

“As Adequações Curriculares são as modificações que são necessárias realizar nos diferentes elementos do currículo básico para o adequar às diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica.” (Landívar, 1993:53). Deste modo, o currículo deve contar

com as modificações necessárias ao atendimento da diversidade existente nas escolas, nas turmas e nos alunos.

“Adequa-se para ampliar e melhorar, não para restringir ou empobrecer a aprendizagem.” (Roldão,1999:54).

Para a mesma autora (Roldão,1999), a adequação curricular relaciona-se com a diferenciação, associando-se mais diretamente às características psicológicas dos alunos, isto é, adequando um tema e tratá-lo para que os alunos, possam compreendê-lo de acordo com os conhecimentos que dispõem.

Logo, as planificações dos alunos com NEE devem conter as adequações curriculares centradas no aluno, assim como, também, devem ser centradas nos seus ambientes de aprendizagem (Correia, 2001).

Nesta perspetiva, o mesmo autor afirma,

“não será despidendo afirmar-se que, para além de nos preocupar-nos com os ambientes académicos propriamente ditos, mais orientados para o ensino de matérias escolares, nos devemos preocupar também com os ambientes sócio-emocionais (atitudes dos professores, atitudes dos pais, atitudes dos alunos, interações), comportamentos (regras da escola, regras da classe) e físicos (condições físicas da escola, barreiras, horários, organização da sala de aula). Uma vez que nestas nossas preocupações pode residir a diferença entre respostas adequadas e inadequadas para estes alunos.” (Correia 2001:138).

Para Correia (2003:44) “a flexibilidade curricular prende-se com a aplicabilidade e adaptabilidade do desenho curricular (o currículo) à diversidade de alunos e de situações que a escola engloba”. Com esta flexibilidade, o currículo pode ser adaptado face às características de cada aluno.

É, também, fundamental para o sucesso na organização e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, em contexto de sala de aula, que o professor consiga gerir o currículo de modo a adequá-lo aos estilos de aprendizagem dos alunos, como já foi referenciado anteriormente. Este processo está, à partida, condicionado pela capacidade do professor em identificar as características e necessidades individuais e adequar os conteúdos programáticos aos estilos/ritmos dos seus alunos para melhor estruturar o seu projeto curricular de turma.

Nesta perspetiva, solicita-se ao professor um conhecimento profundo da sua turma, para poder dar resposta, com o planificar e concretizar atividades diferenciadas, em função das características pessoais dos alunos.

A grande finalidade pedagógica das adaptações curriculares é adequar, ajustar ou realizar modificações nos elementos do currículo (os objetivos, os conteúdos, as metodologias, os materiais e as avaliações), com vista a responder adequadamente às necessidades individuais do aluno, para uma efetiva inclusão. Em termos gerais é possível adaptar qualquer um dos diferentes elementos do currículo: ajustar objetivos, conteúdos,

metodologias e atividades pedagógicas, materiais didáticos, os espaços e os tempos. Estas adaptações, muitas vezes, têm que ser significativas/profundas tendo por base a natureza da problemática de certos alunos, sendo necessário adaptar um ou mais elementos do currículo (Correia, 2003).

Quanto aos alunos apoiados por professores de educação especial é recomendável que as respetivas adequações curriculares sejam elaboradas em conjunto e que sejam escritas, para que sirvam de guião tanto para o professor titular de turma como para o docente do apoio educativo e/ou docente de educação especial, como fonte de informação de modo a facilitar a sua avaliação.

Quanto aos conteúdos, estes podem ser simplificados, substituindo alguns termos por sinónimos mais simples, retirar conteúdos que não sejam adequados ao grau de compreensão do aluno.

3.5 AVALIAÇÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

A avaliação é um aspeto fundamental que nos permite obter informação relevante sobre o aluno no início, durante e no final do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Correia (2000), a avaliação é essencial no processo educativo. Este autor recomenda um modelo de atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem contendo três níveis:

1- Identificação da criança com necessidades educativas especiais (avaliação preliminar - feita através da observação).

Segundo (Correia (2000)):

“A avaliação preliminar constitui uma das etapas mais importantes de todo o processo de avaliação para a criança em risco educacional ou com possíveis Necessidades Educativas Especiais. É possível, através da avaliação preliminar, tal como ela é vista nesta obra, minorar ou até suprimir os problemas de muitas crianças, de outra forma, seriam objecto de encaminhamento para os serviços de encaminhamento especial, com toda a carga que tal mudança poderia significar. Ysseldyke, Algozzine e Epps (1983) consideram que os alunos em risco educacional ou com possíveis necessidades educativas ligeiras podem ser ajustados através das múltiplas intervenções educativas que devem anteceder o encaminhamento para os serviços de educação especial, com toda a carga que tal mudança poderia significar.” (Correia 2000:87).

2- Avaliação da criança com necessidades educativas especiais (avaliação compreensiva) deve-se identificar o problema e o conhecimento das capacidades e necessidades dos alunos.

É nesta fase que o professor titular de turma faz uma referenciação e é encaminhada para os serviços de apoio especializados, estes por sua vez, procedem à avaliação que será

realizada pela equipa multidisciplinar, determinando ou não a integração do aluno no Decreto-Lei n.º 3/2008 e quais as medidas que beneficiará.

3- Intervenção que engloba a programação, a modalidade de atendimento e a reavaliação do aluno. Esta reavaliação é fundamental para aferir o progresso do aluno, para verificar a necessidade continuada de serviços de apoio especializados e para avaliar a eficácia dos serviços de educação especial.

Os alunos com NEE têm condições especiais de avaliação na sua aprendizagem, onde os professores diretamente implicados no processo determinam os parâmetros de acordo com as aptidões e capacidades de cada criança, como determina o Artigo 6º do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

São consideradas condições especiais de avaliação as seguintes alterações ao regime educativo comum: tipo de prova ou instrumento de avaliação, forma ou meio de expressão do aluno, periodicidade, duração e local de execução.

3.6 FORMAÇÃO ESPECIALIZADA

A formação dos professores é um dos aspetos fundamentais para a implementação de práticas de educação inclusiva nas escolas, pois “para proceder a um atendimento diferenciado a todas as crianças que a escola deve acolher, o professor deverá possuir uma formação adequada, com um grau de conhecimentos que lhe permita fazer face às necessidades dos alunos.” (Sobral, 1999).

A formação constitui um fator chave no desenvolvimento e atualização de boas práticas educativas, pelo que os professores do ensino regular que sabem utilizar estratégias inclusivas e diversificadas podem responder de uma forma mais adequada a estes alunos.

Devido à diversidade da população escolar, Gil (2007) refere que esta exige mudanças, na gestão e organização da escola, nas turmas, na prática pedagógica dos professores, como também na atitude em relação ao ensino. Perante as necessidades educativas que os diferentes alunos manifestam, os docentes precisam de utilizar estratégias diversificadas e adaptar o currículo ao potencial de aprendizagem e às características de cada aluno. Para isso, é preciso sair “da rotina, da uniformização, da fronteira disciplinar, da imobilidade e se perspective uma outra postura perante o ensinar e o aprender.” (Santos, 2009:29).

Segundo Campos (2000), a formação de professores contempla componentes de:

- Formação pessoal, social e cultural;
- Preparação científica na especialidade;
- Formação pedagógico-didática.

Esta formação deve situar-se na perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, tendo em vista o desenvolvimento profissional dos docentes, assente não apenas na formação inicial, mas também na formação contínua e na formação especializada. A este respeito, o mesmo autor afirma:

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

A formação inicial fornece ao futuro docente a informação e o conhecimento de base, bem como os métodos e as técnicas pedagógicas e científicas necessárias ao exercício da função docente, sem esquecer a formação pessoal e social. Por sua vez, a formação contínua pretende promover o desenvolvimento profissional dos professores, tanto através de cursos de formação como pela autoaprendizagem. Finalmente, a formação especializada qualifica os professores para o desempenho de funções educativas na área da educação especial.

Em 2001, o Conselho da Educação da União Europeia publicou um relatório, salientando a importância de “modernizar a formação inicial e contínua de professores e formadores, a fim de que os seus conhecimentos e competências respondam à evolução e às expectativas da sociedade e sejam adaptados aos diferentes grupos a que se dirigem.” (Campos, 2002:8).

Existem professores que não foram preparados, na sua formação inicial, para ensinar em escolas onde se verifica uma crescente diversidade étnica, social e cultural, com muitos alunos a revelarem dificuldades de aprendizagem ou de adaptação e outros que têm NEE.

Por isso, é cada vez mais importante que os professores sejam sensibilizados para a problemática das NEE e das dificuldades de aprendizagem específicas (DAE), logo desde a formação inicial.

Se o docente possuir uma boa formação inicial é mais fácil para o mesmo identificar as dificuldades de aprendizagem do aluno de forma a melhorar a qualidade de ensino. Sendo a formação inicial pertinente, a formação contínua é também importante, no sentido de atualização de conhecimentos, de métodos, a fim de aperfeiçoar as práticas pedagógicas. É essencial que os professores sintam a necessidade de “investir no desenvolvimento das suas competências pessoais ao longo da carreira, através de formação contínua e investigação.” (Cogan, 2002:70). A formação inicial não está completa nem é definitiva, é sim um pré-requisito necessário para exercer as funções docentes.

Deste modo, é necessário frequentar ações de formação, na área da educação especial, orientada para o ensino-aprendizagem dos grupos heterogéneos de alunos que hoje em dia frequentam a escola. Correia (2000:162) refere que os conteúdos a tratar na

formação contínua deveriam dar aos professores a oportunidade de atualizar e aperfeiçoar “os métodos, técnicas e programas de intervenção que tenham a ver com o desenvolvimento pessoal e social da criança.”

A Declaração de Salamanca já salientava a importância dos “programas de formação de professores sobre necessidades educativas especiais.” (Unesco, 1994:13). Na realidade, a educação inclusiva coloca maiores exigências à escola e aos professores, que precisam de ter a devida formação para implementar um currículo e uma pedagogia que possa responder com eficácia às características e necessidades de todos os alunos, respeitando as suas diferenças.

“A formação deve assentar num processo contínuo, que garanta a todos os professores os conhecimentos e competências necessários para: a) educarem todos os alunos da forma mais eficaz; b) possibilitarem que alguns professores assegurem acções de apoio junto dos colegas e dos alunos com necessidades educativas mais comuns e c) que especializem outros, para o atendimento dos alunos com problemas de maior complexidade e de baixa incidência.” (Unesco, 2001).

O professor para adquirir qualificação em educação especial necessita de frequentar um curso de pós-graduação ou mestrado em educação especial.

Os professores de apoio devem ter formação especializada, pois, tal como Morgado (2005:120 e 270) aponta, a falta deste tipo de formação dificulta o trabalho em equipa com o docente de turma, já que a menor competência do PEE pode causar insegurança e também “uma atitude de reserva e baixa expectativa face à eficácia da colaboração a desenvolver.” O mesmo autor considera ainda importante que “os programas de formação inicial e em serviço de todos os docentes privilegiem princípios e competências em matéria de cooperação e trabalho de equipa de forma a potenciar o desenvolvimento de cultura e atitudes de verdadeira cooperação.”

Após ter formação especializada, o professor deverá ser capaz de modificar/adequar o currículo para facilitar a aprendizagem da criança com NEE, alterar o sistema de avaliações do aluno e integrar uma equipa multidisciplinar onde os diferentes intervenientes sejam responsáveis pelo seu sucesso escolar. Só deste modo é possível afirmar que o sistema educativo se encontra

“aberto à inovação e diferença, investindo forte na contínua formação de agentes educativos de mentalidade renovada e inovadora, capazes de utilizar e acreditar em todas as suas capacidades criativas e de liderança, para detectar nas crianças os seus pontos fortes e os pontos fracos, de modo a respeitar a individualidade de cada um.” (Silva, 1992:47).

CAPÍTULO IV - MÉTODO

4.1 FUNDAMENTAÇÃO DO MÉTODO

O estudo debruça-se sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas classes do ensino regular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo por objetivo geral investigar o trabalho de parceria, entre o professor titular de turma (PTT) e o professor de educação especial (PEE) em sala de aula.

Este trabalho surge da necessidade de adquirir suportes teóricos sobre o trabalho de parceria entre o PTT e o PEE, temática que se revela fundamental, do nosso ponto de vista, na inclusão das crianças com NEE, em sala de aula, pois consideramos e acreditamos que, só unindo esforços na parceria destes profissionais, se poderá fazer face às dificuldades encontradas na inclusão de crianças diferentes na sala de aula.

O estudo deste tema é para nós um grande desafio, desde há muito tempo que desejamos contribuir para um trabalho colaborativo, ajustado às necessidades e capacidades destas crianças, que apesar de serem diferentes ainda se vêm limitados na sua aprendizagem.

O estudo é, conseqüentemente de natureza qualitativa e quantitativa, de nível exploratório-descritivo, assumindo um papel notório os fatores contextuais implicados quer na determinação dos problemas em análise quer no questionamento que os mesmos colocam.

Segundo Bell (2004:19-20), os “investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles” e os investigadores qualitativos “estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. (...). Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa.”

A investigação qualitativa tem como objetivo compreender e encontrar significados através de relatos verbais e de observações. A investigação qualitativa normalmente ocorre em situações naturais ao contrário da investigação quantitativa que se baseia em recolha de dados, onde o investigador pode ou não estar presente, podendo ou não controlar o investigado e que se traduz em dados estatísticos.

Segundo vários autores e como por exemplo (Bogdan & Biklen, 1994), as características da investigação qualitativa são múltiplas:

“a) Acontece em ambientes naturais; frequentemente o investigador vai ao local dos participantes para recolher os dados com grande detalhe; b) Usa múltiplos métodos de recolha de dados e que são interativos e humanistas; há uma participação ativa do investigador e uma sensibilidade para com os participantes no estudo; c) Emerge do processo de investigação em vez de ser pré-estabelecida; em consequência, as questões de investigação podem mudar e ser redefinidas durante o processo; d) É profundamente interpretativa e descritiva; o investigador faz uma interpretação dos dados, descreve os participantes e os locais, analisa os dados para configurar temas ou categorias e retira conclusões; e) É indutiva; o investigador analisa os dados indutivamente; não há a preocupação em arranjar dados ou evidências para provar ou rejeitar hipóteses; f) É significativa; é uma preocupação essencial na abordagem qualitativa. O investigador está preocupado em saber como diferentes pessoas fazem sentido ou dão significado às suas vidas e quais são as perspetivas pessoais dos participantes; g) O investigador qualitativo vê os fenómenos sociais holisticamente; este facto explica por que os estudos qualitativos parecem gerais e visões panorâmicas em vez de microanálises; h) O investigador qualitativo reflete sobre o seu papel na investigação; reconhece possíveis enviesamentos, valores e interesses pessoais. O “eu” pessoal é inseparável do “eu” investigador. Assume-se, portanto, que toda a investigação está eivada de valores. i) O investigador qualitativo usa, em simultâneo, a recolha de dados, a análise e o processo de escrita; privilegiam-se os significados e como os participantes dão sentido às suas vidas, o que experienciam, o modo como interpretam as suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem; j) O investigador qualitativo é o principal instrumento de recolha de dados; o investigador passa imenso tempo no local de estudo a compreender os contextos; l) O investigador qualitativo preocupa-se mais com o processo do que simplesmente com os resultados”.

Boni e Quaresma (2005) referem algumas desvantagens a ter em consideração ao usar inquéritos por questionário, tais como: a percentagem dos inquiridos diminui e chega tarde as respostas aos questionários quando enviados por correio eletrónico, verifica-se que existem questões sem resposta devido à dificuldade de compreensão do inquirido quando o investigador está ausente.

Deste modo, nesta investigação utilizámos um método misto, pois concilia métodos e técnicas de recolha de dados característicos de ambas as metodologias.

4.2 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

A pertinência do estudo está relacionada com as mudanças que a filosofia inclusiva trouxe à educação em geral, verificando-se a necessidade de uma maior colaboração entre todos os docentes, nomeadamente aqueles que têm a seu cargo alunos com limitações, exigindo um acompanhamento especializado. Assim, face à importância assumida pelo novo modelo da educação inclusiva e também algumas dúvidas que se levantam quanto ao modo como vem sendo aplicado na prática (Correia, 2005), o estudo centra-se no desejo de

aprofundar a relação que o PEE estabelece com o PTT, no âmbito das suas funções profissionais, ao nível do trabalho de equipa e da colaboração entre ambos.

Qualquer investigação tem como ponto de partida uma situação considerada problemática, que causa preocupação e merece ser explicada ou compreendida.

Queremos assim investigar se existe um trabalho de colaboração entre os docentes de escolas portuguesas e públicas e se esse trabalho em equipa sustenta práticas mais inclusivas que beneficiem as crianças com NEE, contribuindo ao mesmo tempo para o desenvolvimento da formação docente de todos os intervenientes no sistema educativo e responsáveis pela sua constante melhoria e aperfeiçoamento e verificar como se processa na prática esse trabalho de cooperação.

Tendo em conta tudo o que foi descrito e de acordo com o tema escolhido, para este estudo, formularam-se as seguintes questões de pesquisa:

- Como é que o trabalho de articulação entre os docentes titulares de turma e os docentes de educação especial é realizado em sala de aula?
- O que pensam os professores sobre a importância da articulação para uma inclusão real e bem-sucedida de alunos com necessidades educativas especiais?
- Como se organizam os agrupamentos para responderem às exigências da inclusão?

4.3 OBJETIVO GERAL

Estudar o trabalho colaborativo entre o professor titular de turma e o professor de educação especial, a fim de compreender como é que essa colaboração é pertinente e como se observa para a conquista de uma inclusão real e bem-sucedida das crianças com NEE.

4.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1- Perceber se existe trabalho de parceria entre os professores titulares de turma e os professores de educação especial, do Primeiro (1.º) Ciclo do Ensino Básico;

2- Perceber se a formação dos docentes, no âmbito das necessidades educativas especiais, face à educação inclusiva é adequada;

3- Analisar as estratégias da diferenciação pedagógica utilizadas pelos professores na sala de aula, tendo em conta as adequações curriculares e a avaliação dos alunos com NEE;

4- Analisar o funcionamento dos agrupamentos, em termos de legislação, quanto às políticas de inclusão.

4.5 PARTICIPANTES

Optámos pela Região do Alto Alentejo, não só por conhecermos melhor a realidade educativa, mas, também, pelo facto de exercermos aqui a nossa atividade profissional. Incidimos em dois agrupamentos de escolas de um concelho do Alto Alentejo.

Tratou-se de uma amostra por conveniência, não aleatória, isto é, escolhida por nós.

Os sujeitos do estudo foram:

- Professores titulares de turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico e professores de educação especial de alunos com necessidades educativas especiais, de dois agrupamentos de escolas. Foi pedida autorização a cada Agrupamento (Anexos 1 e 2). O universo do estudo foi constituído por 40 docentes (todos os docentes dos agrupamentos), sendo os respondentes 36 docentes (18 professores titulares de turma, e 18 professores de educação especial - 9 docentes titulares de turma e 9 docentes de educação especial, de cada agrupamento);

- Dois docentes de uma turma de Primeiro Ciclo (professor titular de turma e docente de educação especial). Foram observadas duas aulas, no período da manhã (onde a professora de educação especial se encontrava), numa turma do Agrupamento B, onde existem dois alunos com NEE, de cada ano de escolaridade. A turma era constituída por 19 alunos (8 alunos frequentavam o 1.º ano e 11 alunos o 4.º ano de escolaridade). O critério de seleção, foi devido ao facto de exercermos lá a nossa atividade profissional e também por esta turma ter mais alunos com NEE.

4.6 INSTRUMENTOS

4.6.1 Observação direta / indireta

De acordo com Flick (2004), na investigação científica são empregadas várias modalidades de observação, que variam de acordo com as circunstâncias. Elas poderão ser:

- Observação não estruturada: é a que se realiza sem planificação e sem controlo anteriormente elaborados.

- Observação estruturada: é a que se realiza em condições controladas para se responder a propósitos, que foram anteriormente definidos. Requer planificação para o seu desenvolvimento.

Segundo a participação do observador:

- Participante: consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo.

- Não participante: o observador toma contacto com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem se integrar nela - permanece de fora.

Em geral são apontadas duas formas:

- Natural - o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga.

- Artificial - o observador integra-se ao grupo com a finalidade de obter informações.

Relativamente ao número de observadores, este pode ser:

- Individual: é a técnica de observação realizada por um pesquisador. Nesse caso, a personalidade dele projeta-se sobre o observado, fazendo algumas inferências ou distorções.

- Em equipa: é a mais aconselhável, pois o grupo pode observar a ocorrência por vários ângulos.

A presença do investigador pode alterar o comportamento dos observados, acabando por não ser natural e espontâneo os resultados que se pretendem obter.

A observação direta em sala de aula, deste estudo decorreu em duas sessões, no período da manhã, no horário compreendido entre as nove e as doze horas. Esta foi uma das técnicas de recolha de dados selecionada para este estudo, realizada somente num dos agrupamentos de escolas referidos anteriormente. Para realizar a observação das mesmas foi elaborado um roteiro, como suporte às aulas observadas (Anexo 3), referindo-se:

- À planificação das aulas por parte das docentes, isto é, como as planificaram, quais os recursos utilizados e que técnicos estariam presentes;

- À linguagem que iriam utilizar, isto é, se falavam constantemente dos alunos com dificuldades, se referiam a problemática dos mesmos, se questionavam a turma no geral ou um aluno especificamente e se valorizavam as aprendizagens realizadas ou não por parte de todos;

- À participação de todos, nas mesmas atividades, se referiram existir fichas com os mesmos conteúdos, mas ajustadas às dificuldades dos alunos com NEE e como eram avaliados.

As nossas observações incidiram, com já foi dito anteriormente, numa turma constituída por dezanove alunos, estando oito matriculadas no primeiro ano de escolaridade (dois alunos com NEE) e 11 matriculados no quarto ano de escolaridade (duas alunas com NEE), do Agrupamento B, num momento de apoio com uma docente de educação especial. Estas observações foram realizadas de forma formal, com registo tendo em conta o roteiro de observação direta em sala de aula descrito anteriormente. O objetivo das observações foi averiguar que tipo de trabalho era realizado com alunos com NEE, isto é, se havia a preocupação de adequação de tarefas, na presença de um técnico especializado.

A inclusão é dar aos alunos com deficiência uma educação de melhor qualidade, no sentido de satisfazer as suas necessidades individuais. Para que tal aconteça é crucial que o papel do professor titular de turma e do professor de educação especial, sejam o de trabalhar em conjunto, para o mesmo objetivo.

O tratamento dos resultados foi efetuado tendo por base a revisão da literatura, que permitiu uma reflexão mais aprofundada, de modo a apresentar-se mais detalhadamente possível a informação obtida e devidamente contextualizada.

Para as aulas observadas foi desenvolvido um protocolo (Anexo 4). Este foi elaborado de acordo com a disponibilidade do observador e dos docentes envolvidos, no período da manhã e foram definidos os tempos de observação em cada dia.

Esta observação direta também chamada observação naturalista, é considerada "como uma observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana", sem que esse comportamento seja objeto de um controlo experimental (Landsheere, 1979, citado por Estrela, 2008:45), em contexto educativo valoriza o que faz o professor e o aluno, isoladamente e em interação, os contextos em que atuam e as representações que têm de si próprio e do outro.

A observação naturalista, segundo o autor, é uma "forma de observação sistematizada" na qual o observador não se deve deixar influenciar pela interpretação ou opinião que faz dos acontecimentos que ocorrem, mas sim registar tudo o que acontece, mesmo que lhe pareça que não é importante. (Carthy, 1966, citado por Estrela, 2008:47).

4.6.2 Questionários

O questionário é um instrumento de recolha de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

Segundo os autores (Quivy & Campenhoudt, 2003), durante a elaboração do questionário devemos ter em atenção os seguintes aspetos:

- Conhecer o assunto;
- Cuidado na seleção das questões;
- Limitado em extensão e em finalidade;
- Indicação da entidade organizadora;
- Acompanhado por instruções;
- Boa apresentação estética.

Consiste em traduzir os objetivos da pesquisa em perguntas claras e objetivas.

Relativamente às questões, estas podem ser:

a) Abertas: são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões.

Entretanto, apresentam alguns inconvenientes:

- ↳ Dificulta a resposta ao próprio informante, que deverá redigi-la.
- ↳ O tratamento estatístico e a interpretação.
- ↳ A análise é difícil, complexa, cansativa e demorada.

b) Fechadas: são aquelas em que o informante escolhe sua resposta entre duas opções. Este tipo de pergunta, embora restrinja a liberdade das respostas, facilita o trabalho do pesquisador, pois as respostas são mais objetivas.

c) Semi-estruturadas: são perguntas fechadas mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto.

A técnica da escolha múltipla proporciona uma exploração em profundidade quase tão boa quanto a de perguntas abertas.

A combinação de respostas múltiplas com as respostas abertas possibilita mais informações sobre o assunto.

Deve-se realizar um pré-teste do questionário, onde a análise dos dados, poderá evidenciar possíveis falhas existentes, tais como:

- Inconsistência ou complexidade das questões.
- Ambiguidades ou linguagem inacessível.
- Perguntas supérfluas ou que causem embaraço ao informante.
- Questões que obedecem a uma determinada ordem.
- Se são muito numerosas.

Para a elaboração dos questionários e tendo em conta o tema escolhido, foi feita uma pesquisa. Optámos pela adaptação de um questionário, utilizado por Correia (2013).

Este questionário foi previamente testado por uma docente, com o objetivo de serem conhecidas dificuldades no seu preenchimento e se necessário, proceder-se a retificações. Fizemos posteriormente algumas alterações, ficando com o formato que apresentamos (Anexos 5 e 6).

Foram feitos questionários aos PTT e aos PEE, de dois agrupamentos de um concelho do Alto Alentejo (Anexo 5 e Anexo 6). Os questionários são iguais, simplesmente muda a pergunta, quando nos dirigimos ao PTT ou ao PEE. Os mesmos foram feitos em suporte digital e enviados via correio eletrónico, a fim de ser mais prático para resposta e também para facilitar o tratamento de dados.

A primeira página do questionário contém uma breve apresentação do estudo e os seus objetivos, referindo o anonimato e a confidencialidade dos dados, e ainda instruções simples quanto ao seu preenchimento. O questionário é constituído por cinco partes, sendo as quatro primeiras compostas por questões fechadas com as respetivas opções de respostas. Na última parte existem duas questões abertas, onde o inquirido responde com as suas próprias palavras e para a última questão é apresentada uma lista de respostas possíveis, dentro das quais lhe pedimos que identifique as cinco opções que melhor correspondem às suas ideias de colaboração.

A primeira parte apresenta um total de quatro questões, sobre os dados pessoais e profissionais. A segunda parte diz respeito à formação e experiência profissional dos docentes inquiridos, com um total de oito questões, de resposta Sim / Não. A terceira parte tem nove questões sobre a caracterização da escola onde os inquiridos se encontram a lecionar. A quarta parte diz respeito à colaboração entre os docentes titulares de turma e os docentes de educação especial e tem dezoito questões. Para estas questões, utiliza-se a escala de Likert, que é a mais comum em pesquisas sociológicas para medir a opinião ou atitude dos inquiridos, com cinco opções de respostas, como por exemplo: “Discordo totalmente”; “Discordo parcialmente”; “Concordo totalmente”; “Concordo parcialmente” e “Nem concordo nem discordo” (Ribeiro, 1999).

Por fim, na quinta e última parte, são formuladas duas questões abertas, na primeira os inquiridos respondem quais são os aspetos que facilitam a colaboração (considerados como aspetos positivos) e na segunda respondem quais os aspetos que dificultam a colaboração (considerados como aspetos negativos) e na última questão é dada uma lista de dez características, de entre as quais é pedido para escolherem cinco que consideram corresponder melhor às suas ideias de colaboração.

O inquérito foi realizado durante o mês de maio de 2016 a docentes titulares de turma e a docentes de educação especial que lecionam no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, de dois agrupamentos de um concelho do Alto Alentejo. Do universo de 40 inquiridos (todos os docentes dos dois agrupamentos), obtiveram-se um total de 36 respostas, não respondendo 4 PTT. Responderam nove docentes de cada categoria e de cada agrupamento, o que perfaz um total de 18 respostas por agrupamento.

Os dados foram tratados, *online*, através da ferramenta intitulada Aplicações, no *Google*, mais propriamente no ícone chamado Formulários do *Google*. Esta plataforma aquando do preenchimento dos mesmos, fazia automaticamente o tratamento dos dados em gráficos circulares, com percentagens.

4.6.3 Análise documental

Segundo Bell (2004), a análise de documentos, seguida na maioria das investigações, pode ser usada segundo duas perspetivas:

- Servir para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objeto em estudo;
- Ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo, de um projeto e, neste caso, os documentos são alvo de estudo por si próprios.

A análise documental pode ser uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja revelando aspetos novos de um tema ou problema.

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele investiga, examina, usa técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspetos metodológicos, técnicos e analíticos.

Segundo o mesmo autor, o uso da técnica justifica-se pela utilização restrita de documentos que, geralmente, podem ser obtidos gratuitamente ou a um baixo custo e servem para consulta, para comprovação de algo, ou até mesmo, para a identificação de ocorrências em que o pesquisador não pôde observar ou assistir.

A análise documental possui algumas limitações, principalmente quando se trata do acesso aos documentos necessários, já que nem sempre é possível obtê-los. Entre os vários motivos que limitam tal acesso estão questões estratégicas das organizações. Além disso, alguns documentos podem não conter toda a informação detalhada, não apresentar de forma legível os dados ou podem ter sido forjados com alterações e falseados.

São considerados documentos, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, estatísticas, arquivos escolares, entre outros.

Os documentos analisados nesta investigação foram o Projeto Educativo e o Regulamento Interno de cada Agrupamento, nomeadamente nos capítulos referentes ao Departamento de Docentes de Primeiro Ciclo do Ensino Básico e ao Departamento de

Apoios Educativos. Estes encontravam-se disponíveis, nas páginas da escola de cada agrupamento e foram consultados, com autorização dos respetivos agrupamentos. Para analisar os mesmos, foi também pedido autorização aos agrupamentos (Anexos 1 e 2).

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

5.1 RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO

Para melhor entender e analisar a colaboração no ensino, entre professor titular de turma de Primeiro Ciclo do Ensino Básico e professor do ensino especial, nada melhor do que vê-los atuar juntos na sala de aula. Para que este aspeto fosse possível recorreremos à observação direta, de forma a poder vê-los atuar em conjunto.

A observação direta capta os acontecimentos, no momento em que ocorrem sem a medição de outras formas de recolha de dados (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Segundo estes autores esta forma de observação é a indicada para o estudo de comportamentos, onde existe a manifestação de relações sociais, bem como fundamentos culturais e ideológicos que lhes estão relacionados.

A observação decorreu sempre de forma discreta, sendo uma observação participante direta, as crianças já estavam habituadas à presença da observadora, pois também trabalha com as mesmas diariamente e foi-lhes dito para reagirem de maneira natural, que só estava ali a PTT e a PEE, a professora de apoio socioeducativo estava como observadora, a fim de fazer um registo da aula para a sua dissertação de mestrado (os alunos já sabiam previamente que a docente estava a frequentar um mestrado). A atitude dos sujeitos foi natural, isto é, interagindo como habitualmente.

Assim sendo e em primeiro lugar, caracterizamos a turma onde decorreram as observações. É de referir que os dados que apresentamos a seguir foram solicitados à docente titular de turma, que nos facultou o Projeto Curricular de Turma.

A turma era constituída por 19 alunos; sendo 8 alunos do 1.º ano de escolaridade e 11 do 4.º ano de escolaridade. A heterogeneidade desta turma era evidente. Este grupo para além dos dois anos de escolaridade de que era composto era também formado por vários níveis de aprendizagem dentro dos anos de escolaridade que compõem a turma. Nesta turma existiam quatro crianças com problemas de aprendizagem diagnosticados.

O grupo do 1.º ano era constituído por oito crianças, sete rapazes e uma rapariga. Eram crianças simpáticas e afetivas, no entanto revelavam alguma dificuldade em adaptar-se ao funcionamento, trabalho, regras e responsabilidades, inerentes ao Primeiro Ciclo do Ensino Básico. De uma maneira geral, os alunos gostavam de trabalhar, embora se verifique

diferentes níveis de aprendizagem, empenho e interesse pelas tarefas propostas. Há vários alunos que revelavam um déficit de atenção, concentração, imaturidade e dificuldade em realizar qualquer trabalho sem apoio da professora, e outro grupo que apresentava dificuldades na aquisição de conhecimentos numa ou noutra área, requerendo uma atenção especial.

No grupo de 1.º ano de escolaridade existiam duas crianças com problemas ao nível da aprendizagem, beneficiando do Decreto-Lei 3/2008, nomeadamente da medida a) Apoio Pedagógico Personalizado, do referido decreto. O “Manuel” revelava problemas ao nível da linguagem e da motricidade. Era uma criança muito interessada e esforçada.

O “Francisco” evidenciava acentuadas dificuldades na retenção das aprendizagens e na aplicação de conhecimentos. Era um aluno interessado e esforçado mas muito pouco autónomo. Precisava da presença constante da professora para realizar qualquer tarefa.

No grupo de 4.º ano de escolaridade, estavam 2 crianças merecedoras de atenção especial e que apresentavam dificuldades, quer ao nível cognitivo como ao nível das atitudes/comportamento:

A “Maria” beneficiava do Decreto-Lei 3/2008, das medidas a) Apoio Pedagógico Personalizado e d) Adequações no Processo de Avaliação, do referido decreto. Era uma aluna muito insegura e com algumas limitações cognitivas, quer na aquisição como na aplicação de conhecimentos, necessitando de alguma ajuda para realizar as tarefas propostas, principalmente as que requereriam escrita e raciocínio matemático.

Continuando a citar os dados do Projeto Curricular de Turma, a “Ana” integrava o Decreto-Lei 3/2008 e beneficiava das medidas a) Apoio Pedagógico Personalizado e d) Adequações no Processo de Avaliação, do referido decreto. Era uma aluna muito esforçada mas muito insegura e com algumas limitações, quer na aquisição como na aplicação de conhecimentos, necessitando de alguma ajuda para realizar as tarefas propostas. Apesar dos progressos ainda revelava algumas dificuldades na leitura e na escrita. Oralmente compreendia um texto mas precisava de ajuda na interpretação escrita e na produção de textos.

No que respeita ao comportamento, era o grupo do 1.º ano aquele que causava mais problemas sendo motivo de queixas por parte dos colegas e assistentes operacionais. Frequentemente ultrapassavam os limites, tendo comportamentos inapropriados. No geral era um grupo muito irrequieto, irreverente e com dificuldades em ouvir e obedecer às regras estabelecidas.

O grupo de 4.º ano era muito conversador mas obedeciam quando eram chamados à atenção.

É de referir que a heterogeneidade contra a homogeneidade é o desafio para estes e todos os professores e para a escola de hoje. Um grupo diversificado obriga a estratégias eficazes para a gestão da diversidade na sala de aula. Gerir a diferença dentro da sala de aula tem sido um grande desafio a alcançar por estes professores e alunos e assim todos vão ter que aprender a assumir as suas diferenças e a respeitar as dos outros.

A observação da primeira aula decorreu no dia 14 de abril, numa quarta-feira, dia em que os alunos com necessidades educativas especiais, de 1.º e 4.º ano de escolaridade (dois alunos de cada ano) beneficiavam de apoio prestado por uma professora de Educação Especial, em contexto de sala de aula e no período da manhã, das 9 horas às 10 horas e 30 minutos.

De seguida, apresentamos os resultados de acordo com o roteiro (Anexo 3).

No que diz respeito à planificação das atividades, notou-se que as professoras realizaram em conjunto as atividades para os referidos alunos, pois estiveram ambos a trabalhar a área disciplinar de Português.

Os alunos de 1.º ano, estiveram a reforçar aprendizagens, relativamente ao caso de leitura “ar, er, ir, or e ur”, nomeadamente com uma ficha de trabalho adaptada (Anexo7) e adequadas aos vários alunos com NEE especificamente, estas eram semelhantes às dos restantes colegas (Anexo 8), isto é, com as mesmas imagens, mas com exercícios menos longos e mais simples, foram realizadas com apoio individualizado da professora de EE e beneficiaram de mais tempo para a sua realização. As docentes informaram a turma como pareceu ser hábito que os alunos “Manuel” e “Francisco” (nomes fictícios) iriam fazer fichas diferenciadas, mas com o mesmo conteúdo programático.

As alunas “Maria” e “Ana” (também nomes fictícios) matriculadas no 4.º ano de escolaridade realizaram a mesma atividade que os restantes colegas, estiveram a ler o texto “ O avô e a internet”, primeiro em silêncio, depois a professora titular de turma leu em voz alta e posteriormente leram pequenos excertos do mesmo os restantes alunos. Depois as alunas com NEE responderam oralmente à análise do texto juntamente com a turma e por fim realizaram a interpretação por escrito com ajuda da PEE, como consta no seu PEI, pois ambas revelavam dificuldades na construção frásica e escreviam com alguns erros ortográficos. Relativamente aos exercícios gramaticais, as alunas referidas anteriormente também apresentavam algumas dificuldades, pelo que lhes foi concedido mais tempo para a realização das tarefas, sempre com apoio da PEE.

Relativamente ao discurso utilizado por ambas as docentes, para com todos os alunos com NEE, estas falaram normalmente para os alunos, isto é, falavam como se fossem todos iguais e referiram que “as vossas colegas estão bem enquadradas, são aceites e ajudadas desde o pré-escolar e como já sabem elas necessitam de um apoio reforçado tanto da

professora titular de turma como da docente de Educação Especial e dos seus pares”, simplesmente referiram, como parece ser hábito, “também têm mais tempo para a realização das atividades e mais ajuda”, destacando por vezes, que são alunos de EE, mas que a PEE estava ali para ajudar outra criança, caso fosse solicitada.

No que respeita ao ensino e à aprendizagem, ambas as docentes motivaram e incentivaram os alunos positivamente, isto é, dando os parabéns quando os mesmos realizavam as tarefas corretamente e sem ajuda, quando solicitavam ajuda, as professoras reforçavam a aprendizagem com a expressão “Muito bem, vês que consegues! Podes continuar.”

Como foi dito anteriormente as fichas de trabalho foram adaptadas e adequadas aos vários alunos com NEE - semelhantes às dos restantes colegas, isto é, com as mesmas imagens, mas com exercícios menos longos e mais simples, foram realizadas com apoio individualizado da PEE e beneficiaram de mais tempo para a sua realização e isto também estava de acordo com o seu PEI, nomeadamente na medida d) Adequações no Processo de Avaliação.

A segunda aula observada decorreu no dia 19 de maio, também numa quarta-feira, dia em que os alunos com necessidades educativas especiais, de 1.º e 4.º ano de escolaridade (dois alunos de cada ano) beneficiavam de apoio prestado por uma professora de Educação Especial, em contexto de sala de aula e no período da manhã, das 11 às 12 horas.

No que concerne à planificação das atividades, notou-se mais uma vez que as professoras realizaram em conjunto as atividades para os referidos alunos, pois estiveram ambos a trabalhar a área disciplinar de Matemática. Tanto os alunos de 1.º ano (Anexo 9 e anexo 10) como os de 4.º ano (Anexo 11 e anexo 12) de escolaridade realizaram uma ficha de avaliação sumativa. As fichas dos alunos com NEE eram adaptadas às suas capacidades.

As fichas dos alunos com NEE, dos dois anos de escolaridade, foram mais uma vez adaptadas, isto é, com exercícios mais simples, com menos questões, com mais tempo para a realização das mesmas e com leitura orientada pelas docentes, conforme consta no PEI de cada aluno. Quando os alunos solicitavam ajuda para resolver qualquer questão, as professoras explicavam as mesmas com outras palavras, mas nunca deram possíveis pistas de respostas.

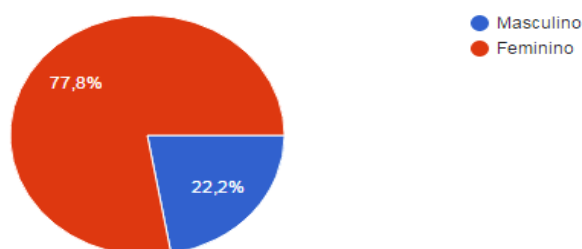
O discurso manteve-se idêntico ao da primeira observação.

5.2 RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS AOS DOCENTES TITULARES DE TURMA

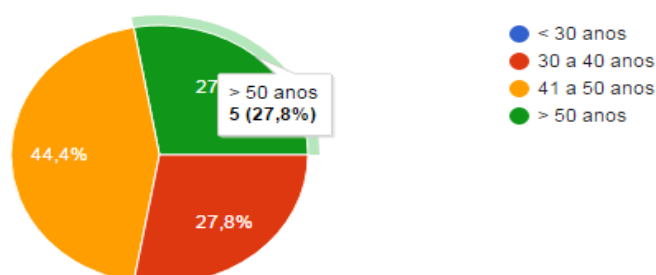
Neste subcapítulo, são apresentados os dados relativos aos docentes inquiridos – professores titulares de turma e professores de educação especial - a partir da análise do conteúdo dos questionários, isto é, através de gráficos, onde estão patentes as percentagens de respostas e cujo objetivo é ficar a conhecer de que modo é que os professores titulares de turma articulam o trabalho em sala de aula com os professores de educação especial e o que pensam os mesmos sobre essa articulação para que a inclusão de alunos com NEE seja bem-sucedida.

Para cada uma das questões do inquérito efetuou-se a análise das respostas através da estatística descritiva.

1. Género (18 respostas)



2. Idade (18 respostas)



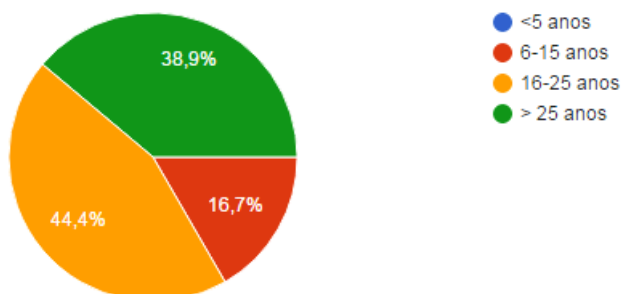
No que diz respeito ao género dos docentes respondentes, verifica-se que existe um maior número de docentes do género feminino (77,8%) do que masculino (22,2%).

Relativamente à idade, existe uma percentagem maior dos docentes entre 41 a 50 anos (44,4%) e igual percentagem nos que têm 30 a 40 anos e os que têm mais de 50 anos (27,8%).

No que diz respeito ao género e à idade, destacamos:

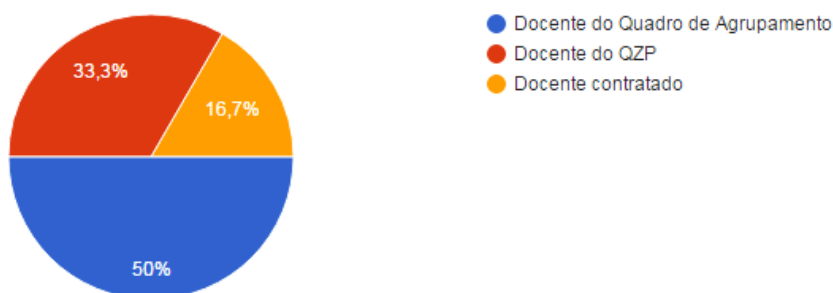
- Os PTT são em grande maioria do sexo feminino e têm idades entre os 41 a 50 anos.

3. Tempo de serviço (18 respostas)



No que concerne ao tempo de serviço, a maioria dos respondentes têm entre 16 a 25 anos de experiência profissional (44,4%), observa-se também que existe 38,9% com mais de 25 anos de experiência e 16,7% têm entre 6 a 15 anos de serviço.

4. Situação Profissional (18 respostas)



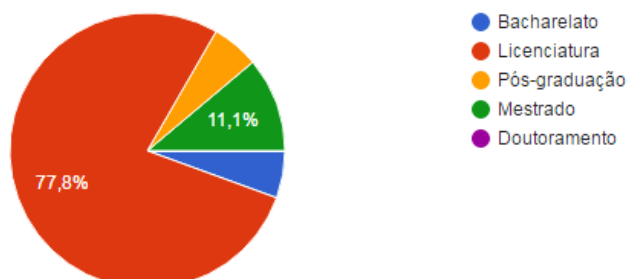
Relativamente à situação profissional, metade dos respondentes são professores efetivos (50%), 33,3% são do quadro de zona pedagógica e 16,7% são contratados.

No que diz respeito ao tempo de serviço e à situação profissional, destacamos:

- Os docentes têm entre 16 a 25 anos de experiência e são do quadro de agrupamento, isto é, efetivos.

II – Formação e experiência profissional

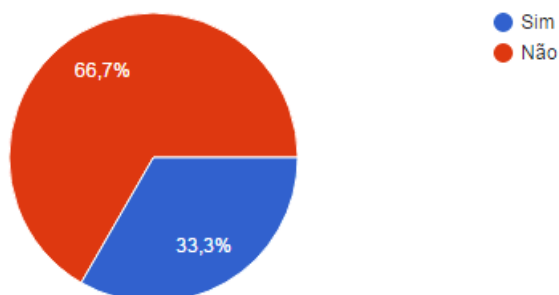
1. Formação académica (18 respostas)



A formação académica da maioria dos docentes respondentes é Licenciatura (77,8%), existindo 11,1% com Mestrado e com igual percentagem docentes com Pós-graduação e Bacharelato.

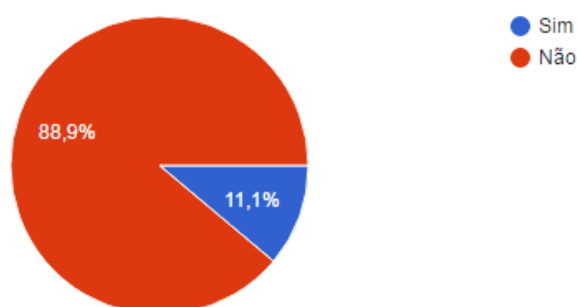
2. A sua formação inicial integrou alguma disciplina no domínio das Necessidades Educativas Especiais?

(18 respostas)



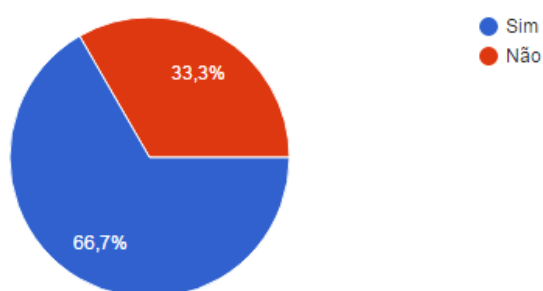
Observa-se que uma grande maioria não teve na sua formação inicial uma disciplina no domínio das NEE (66,7%), mas 33,3% beneficiou da frequência de uma disciplina relacionada com as NEE na sua formação inicial.

3. Possui formação especializada em Educação Especial? (18 respostas)



É notória a falta de formação especializada dos PTT sobre a educação de alunos com NEE (88,9%), apenas 11,1% possui formação especializada.

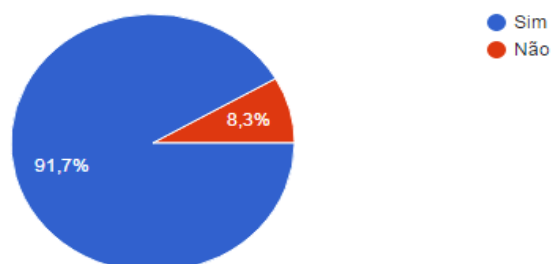
4. Já frequentou ações de formação relacionadas com a Educação Especial? (18 respostas)



Mas relativamente à frequência de ações de formação relacionadas com a EE, 66,7% de docentes procuram formação nesta área.

5. Se respondeu sim, essas ações de formação ajudaram-no(a) a encontrar novas respostas para as necessidades dos seus alunos?

(12 respostas)



A maioria dos docentes respondentes (91,7%) afirma que as ações de formação no domínio da EE que frequentou foram muito úteis para trabalhar com alunos com NEE, contudo ainda existe 8,3% dos docentes em que referem que essas ações de formação não os ajudaram a trabalhar com alunos com NEE.

Verifica-se que 6 docentes não responderam.

No que diz respeito à formação e experiência profissional, destacamos:

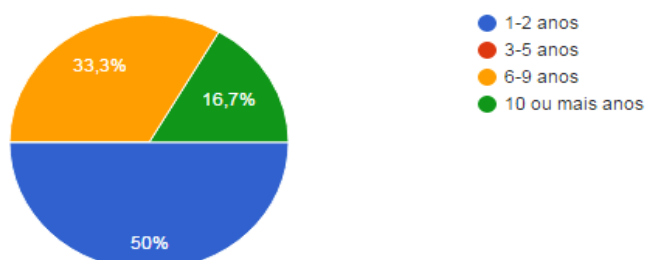
- Docentes com grau de Licenciatura, mais de metade dos respondentes não tiveram na sua formação inicial uma disciplina no domínio das necessidades educativas especiais.

- Mais de metade dos respondentes não tem especialização em Educação Especial, no entanto frequenta ações de formação nessa área e afirma que as mesmas foram muito úteis para trabalhar com alunos com NEE.

III – Caracterização da escola

1. Há quantos anos está a lecionar na escola onde se encontra atualmente?

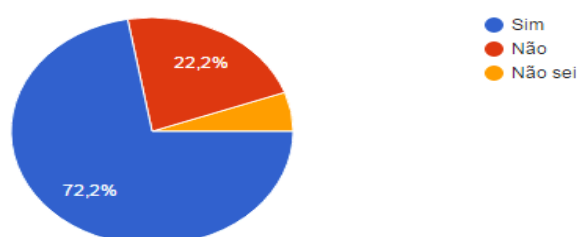
(18 respostas)



Verifica-se que metade dos docentes respondentes (50%) leciona há pouco tempo na escola onde se encontra no momento do inquérito, 33,3% lecionam entre os 6 a 9 anos e somente 16,7% leciona há mais de 10 anos no mesmo estabelecimento de ensino.

2. Sente-se satisfeito com as condições de trabalho e o ambiente da escola?

(18 respostas)



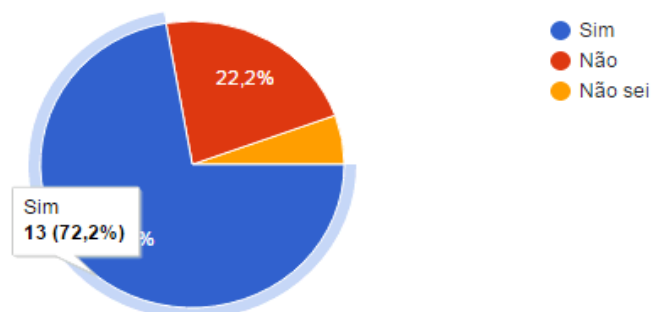
A maioria dos docentes afirma que se sente satisfeita com as condições de trabalho e o ambiente de escola (72,2%), enquanto que 22,2% diz que não estão satisfeitos com as condições de trabalho e alguns respondem que não sabem.

No que diz respeito à caracterização da escola, destacamos:

- Que metade dos docentes respondentes lecionam há pouco tempo na escola, onde se encontravam no momento do inquérito.
- A maioria dos docentes sente-se satisfeito com as condições de trabalho e o ambiente da escola.

3. Na sua escola, há reuniões de trabalho entre os docentes, para além daquelas por imposição legal?

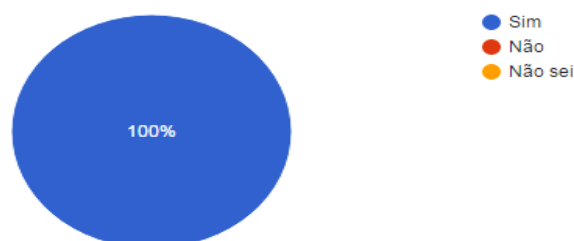
(18 respostas)



No que concerne às reuniões de trabalho, para além das impostas por lei, verifica-se que 72,2% refere a sua existência, 22,2% diz que não existem reuniões extraordinárias e alguns dizem que não sabem.

4. Existe um clima de cordialidade e simpatia entre a maioria dos docentes da escola?

(18 respostas)



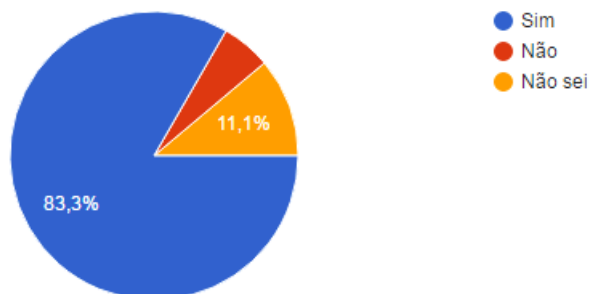
A totalidade dos professores respondentes (100%) referiu que existe simpatia e cordialidade entre os mesmos.

No que diz respeito às reuniões de trabalho e ao clima entre os docentes, destacamos:

- Que existem reuniões extraordinárias e existe clima de simpatia e de cordialidade.

5. O docente sabe quais os recursos existentes na escola para apoiar os alunos com NEE e utiliza esses recursos?

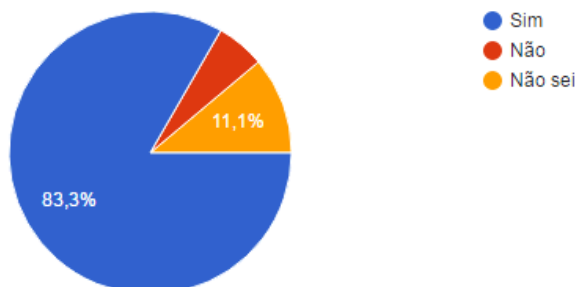
(18 respostas)



Uma grande maioria dos respondentes afirma que são conhecedores dos recursos existentes na escola para trabalhar com alunos com NEE e que os utilizam (83,3%), enquanto que 11,1% afirmam não saberem da existência de recursos para apoiarem alunos com NEE e muito poucos não os conhecem.

6. A gestão da escola valoriza e apoia o trabalho colaborativo entre os docentes?

(18 respostas)



É notório a valorização sobre o trabalho de colaboração entre os docentes (83,3%), enquanto que 11,1% não sabem se a gestão da escola valoriza o trabalho colaborativo.

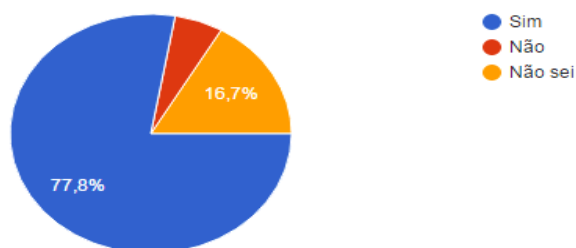
No que diz respeito aos recursos materiais e à valorização da escola, destacamos:

- Que os docentes são conhecedores dos recursos existentes e utilizam-nos para trabalharem com os alunos com NEE;

- A maioria dos docentes sabe que a gestão da escola valoriza as suas práticas colaborativas.

7. A gestão da escola encoraja e facilita oportunidades de formação contínua dos docentes?

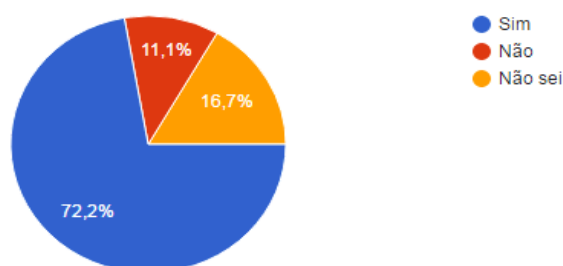
(18 respostas)



Relativamente à formação contínua dos professores, 77,8% refere que o Executivo encoraja e facilita a sua frequência, ao contrário de 16,7% e muito poucos acham que a gestão da escola não encoraja e facilita oportunidades de formação.

8. Sente que a maioria dos docentes da sua escola trabalham para um projeto comum e partilham os mesmos objetivos?

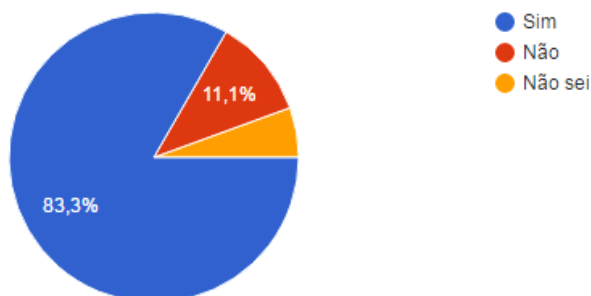
(18 respostas)



A maioria dos docentes (72,2%) trabalham para um projeto comum e partilham os mesmos objetivos, havendo 16,7% que não sabem e 11,1% afirmam que não trabalham para um projeto em comum e não partilham os mesmos objetivos.

9. Considera que na sua escola existe uma relação de trabalho colaborativo entre os docentes?

(18 respostas)



Pode-se verificar que a grande maioria colabora entre os vários docentes para atingir uma inclusão bem-sucedida dos alunos com NEE (83,3%), contudo ainda existem 11,1% que revela que não existe trabalho colaborativo e muito poucos que nem sabem da sua existência.

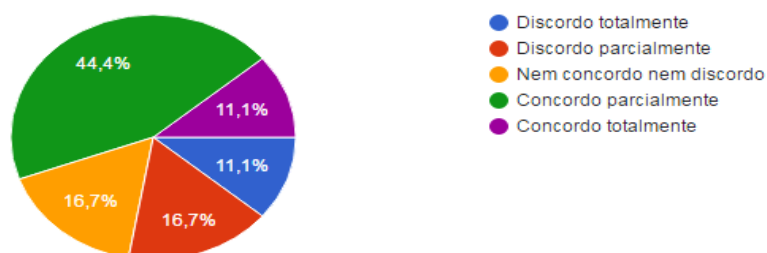
No diz respeito às ações de formação e ao trabalho colaborativo, destacamos:

- A gestão da escola promove a frequência de formação contínua aos docentes;
- Os docentes trabalham em articulação para um projeto comum e partilham os mesmos objetivos, a fim de conseguirem uma inclusão bem-sucedida dos alunos com NEE.

IV – Colaboração entre os docentes titulares de turma e o docente da educação especial

1. Sente que tem pouco tempo ou não possui um horário compatível para o trabalho conjunto com o docente de educação especial?

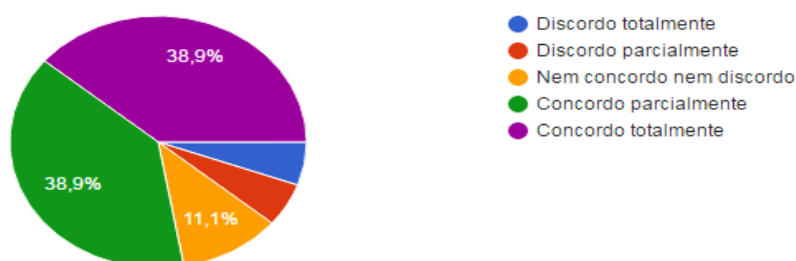
(18 respostas)



Relativamente ao trabalho conjunto com o PEE, apenas 11,1% referiu que tem tempo e horário disponível para essa articulação, mas 44,4% concorda parcialmente, existindo 16,7% que discorda parcialmente, 11,1% referiu que discorda totalmente e 16,7%, referiu que nem concorda nem discorda.

2. Costuma discutir, semanalmente ou quinzenalmente, aspetos da sua prática profissional com o docente de educação especial?

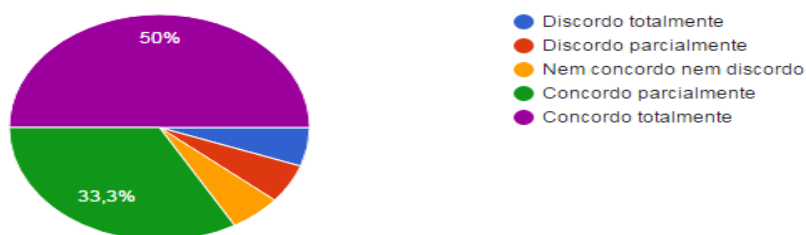
(18 respostas)



No que diz respeito à discussão semanal ou quinzenal sobre aspetos da prática profissional, 38,9% afirma que o faz na totalidade, 38,9% fá-lo parcialmente, existindo percentagens iguais que discordam totalmente e parcialmente e 11,1% que nem concorda nem discorda.

3. Conversa, semanalmente ou quinzenalmente, com o docente de educação especial acerca das crianças com NEE?

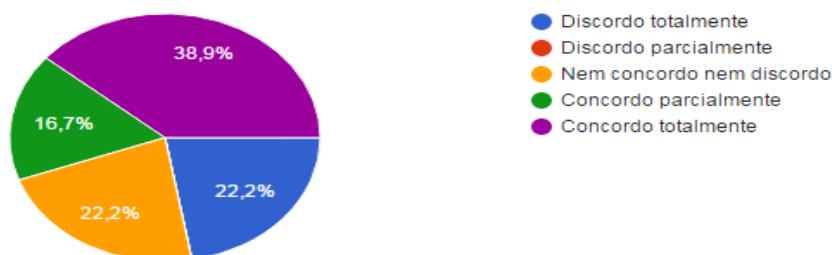
(18 respostas)



No que se refere ao diálogo semanal com o PEE, verifica-se que 50% dos docentes respondentes concorda e dialoga semanalmente ou quinzenalmente sobre os alunos com NEE, havendo também 33,3% que concorda parcialmente, existem percentagens iguais que discordam totalmente e parcialmente e que nem concordam nem discordam.

4. Tem por hábito elaborar com o docente de educação especial materiais pedagógico-didáticos adequados às crianças com NEE?

(18 respostas)



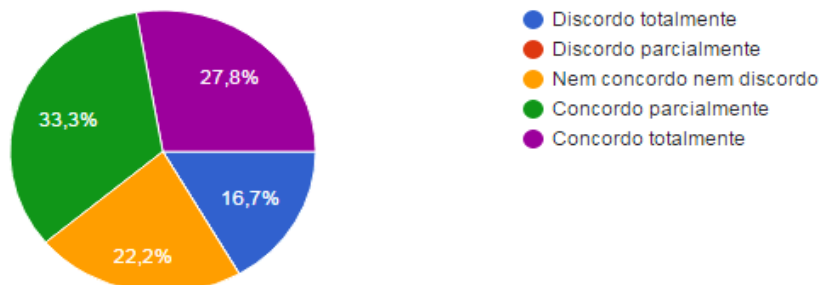
Dos respondentes verifica-se que 38,9% elabora com os PEE materiais adequados para trabalhar com os alunos, havendo percentagens iguais (22,2%) que discordam totalmente e nem concordam nem discordam e 16,7% que concordam parcialmente.

No que diz respeito ao horário de articulação e ao diálogo, destacamos:

- Que o horário dos docentes deve ser redefinido para poderem articular mais e melhor, no entanto, nota-se que existe discussão semanal ou quinzenal entre ambos, e elaboram materiais adequados para os alunos com NEE .

5. Planifica, semanalmente ou quinzenalmente, em conjunto com o docente de educação especial as atividades, aulas ou adequações curriculares para as crianças com NEE?

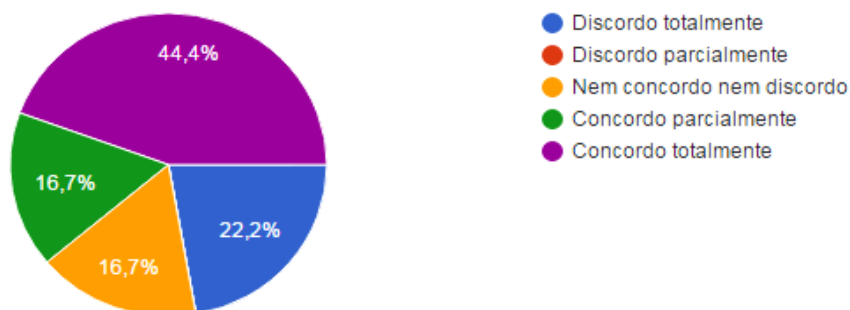
(18 respostas)



Verifica-se que 33,3% concorda parcialmente em planificar as atividades, aulas ou adequações curriculares semanalmente ou quinzenalmente, 27,8% concordam na totalidade, 27,8% , 22,2% nem concorda nem discorda e 16,7% discorda totalmente.

6. Costuma trocar com o docente de educação especial materiais pedagógico-didáticos adequados às crianças com NEE?

(18 respostas)



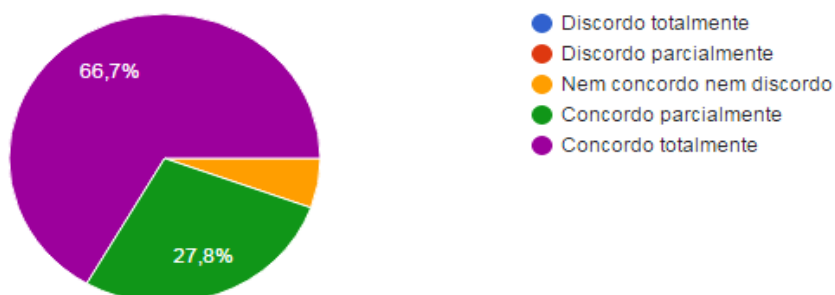
Relativamente à troca de materias pedagógico-didáticos para trabalhar com crianças com NEE, 44,4% concorda totalmente, 16,7% concorda parcialmente, outros 16,7% nem concorda nem discorda e 22,2% discorda totalmente.

No que diz respeito à articulação entre os docentes e troca de materiais, destacamos:

- Existem docentes que concordam e fazem a planificação das atividades, aulas ou adequações curriculares, conjuntamente com o docente de educação especial;
- Concordam também em trocar materiais pedagógico-didáticos.

7. Tem vontade e gosto de colaborar com o docente de educação especial?

(18 respostas)



Mais de metade dos respondentes concorda totalmente no que diz respeito a ter vontade e gosto em colaborar com o PEE (66,7%), somente 27,8% dos docentes concordam parcialmente e poucos nem concordam nem discordam.

8. Existe um ambiente agradável e, simultaneamente, eficiente na sua relação profissional com o docente de educação especial?

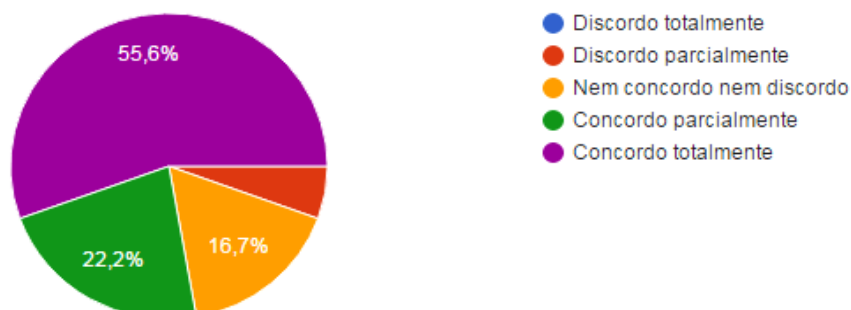
(18 respostas)



Verifica-se que mais de metade dos docentes afirma existir na totalidade um ambiente agradável e eficiente na relação profissional com o PEE (61,1%), 27,8% concorda parcialmente e 11,1% nem concorda nem discorda.

9. Partilha com o docente de educação especial os mesmos objetivos pedagógicos?

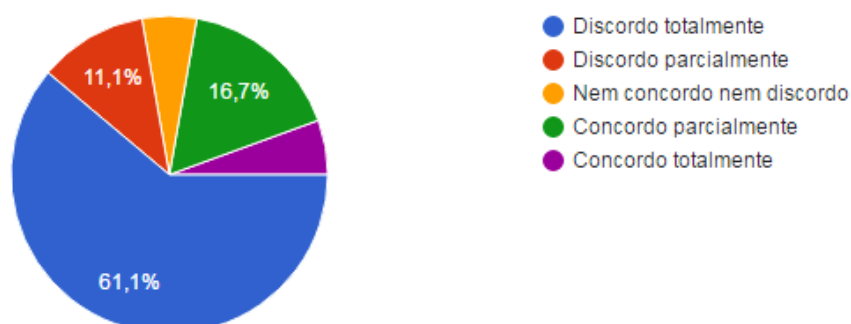
(18 respostas)



Verifica-se que 55,6% dos docentes respondentes partilham na totalidade com o PEE os mesmos objetivos pedagógicos, 22,2% deles concordam parcialmente, 16,7% nem concordam nem discordam e poucos discordam parcialmente.

10. Considera que, na sua prática profissional, a colaboração com o docente de educação especial é praticamente inexistente?

(18 respostas)



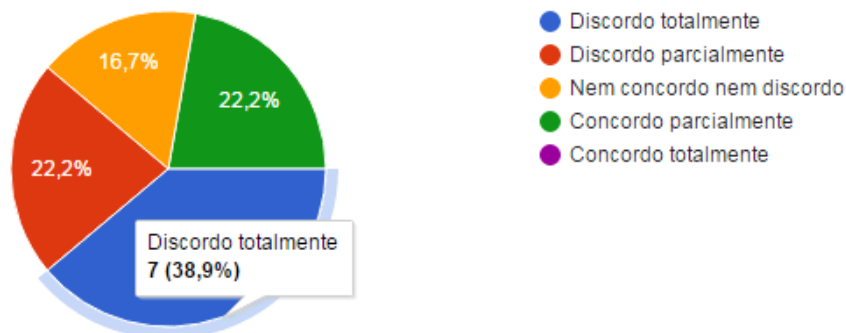
Mais de metade dos respondentes afirma que existe colaboração total com o PEE (61,1%), 16,7% deles referem que existe colaboração parcial, 11,1% discorda parcialmente e a mesma percentagem concorda totalmente e nem concorda nem discorda.

No que diz respeito à partilha de objetivos pedagógicos e à colaboração, destacamos:

- Que os docentes colaboram num ambiente de satisfação, de gosto e vontade, partilhando os mesmos objetivos.
- Existe partilha de objetivos pedagógicos e colaboração entre os docentes.

11. Considera que, na sua prática profissional, há um bom clima de relação com o docente de educação especial, mas não existe trabalho em equipa?

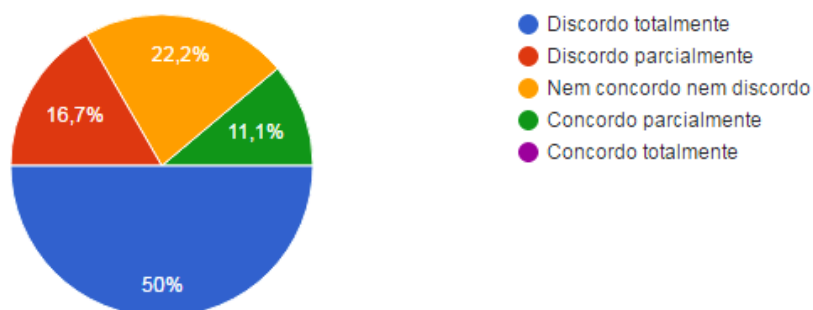
(18 respostas)



Quase metade dos respondentes (38,9%) afirma que existe um bom clima de relação com o PEE, e que existe trabalho em equipa, 22,2% referem que concordam parcialmente, 22,2% discorda parcialmente e 16,7% nem concordam nem discordam.

12. Considera que, na sua prática profissional, a colaboração com o docente de educação especial é uma obrigação imposta burocraticamente?

(18 respostas)



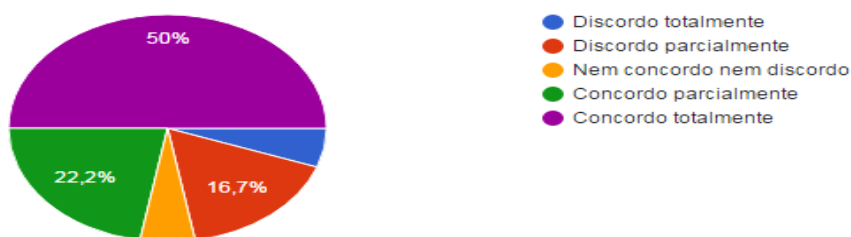
Relativamente à colaboração por obrigação imposta com PEE, 50% discordam totalmente, 22,2% nem concordam nem discordam, 16,7% discordam parcialmente e 11,1% concordam parcialmente.

No que diz respeito ao clima de relação entre os docentes e à colaboração imposta, destacamos:

- Existe um bom clima relacional entre os docentes, trabalham em equipa, sem obrigação imposta.

13. Considera que, na sua prática profissional, divide com o docente de educação especial a responsabilidade de planificar, intervir e avaliar para uma resposta educativa inclusiva?

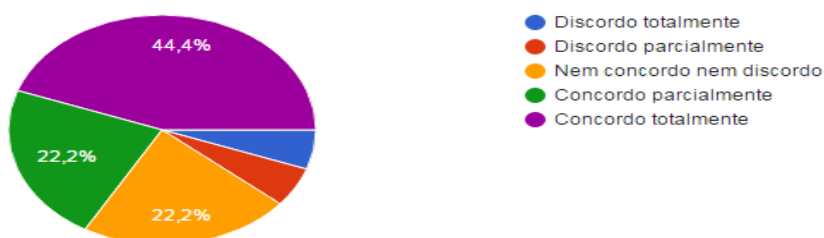
(18 respostas)



No que concerne à colaboração e responsabilidade em planificar, intervir e avaliar no sentido de inclusão, 50% dos docentes concordam totalmente, 22,2% concordam parcialmente, 16,7% discordam totalmente e alguns discordam totalmente e nem concordam nem discordam.

14. Algumas reuniões que realiza em equipa com o docente de educação especial são propostas por um(a) de vós, de forma voluntária, para que possam planificar e refletir, procurar novas soluções e aprenderem em conjunto?

(18 respostas)



Relativamente às reuniões voluntárias e em equipa com o PEE, verifica-se que 44,4% concordam totalmente, a percentagem igual de 22,2% concordam parcialmente e nem concordam nem discordam e muito poucos, também em partes iguais discordam parcialmente e totalmente.

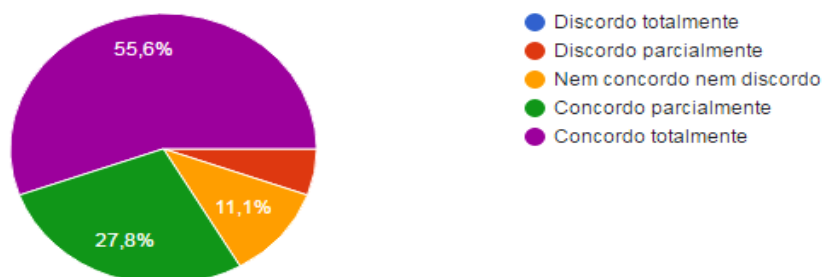
No que diz respeito à colaboração entre docentes e à responsabilidade em planificar, intervir, avaliar e à realização de reuniões voluntárias, destacamos:

- Há colaboração e responsabilidade em planificar, intervir e avaliar os alunos com NEE em conjunto com o PEE;

- Concordam em realizar reuniões voluntárias para trocar experiências e ideias, a fim de melhorarem as suas práticas pedagógicas e rumarem a uma escola mais inclusiva.

15. Costuma elaborar o Programa Educativo Individual (PEI) juntamente com o docente de educação especial e com total partilha de ideias e decisões (não sendo apenas uma soma das partes)?

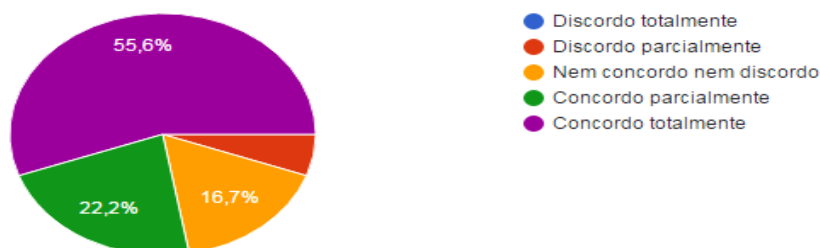
(18 respostas)



Relativamente à elaboração do PEI em conjunto com o PEE, 55,6% dos docentes concordam totalmente, 27,8% concordam parcialmente, 11,1% nem concordam nem discordam e alguns discordam parcialmente.

16. As ideias que troca com o docente de educação especial têm contribuído para a melhoria e transformação das suas práticas, tendo em vista o desenvolvimento da criança com NEE?

(18 respostas)



No que concerne à troca de ideias com o PEE, 55,6% dos professores afirmam na totalidade que as mesmas têm contribuído para melhorar e transformar as suas práticas pedagógicas, face ao desenvolvimento da criança com NEE, 22,2% deles concordam parcialmente, 16,7% nem concordam nem discordam e alguns discordam parcialmente.

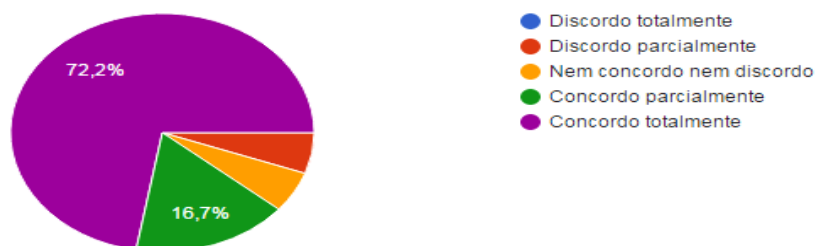
No que diz respeito à elaboração do PEI, destacamos:

- Existe colaboração na elaboração do PEI, na qual decidem e partilham as ideias na totalidade;

- A troca de ideias entre os docentes é crucial para a melhoria das práticas pedagógicas do PTT, face aos alunos com NEE.

17. Sempre que necessário faz ajustamentos e adequações curriculares para os alunos com NEE com o docente de educação especial?

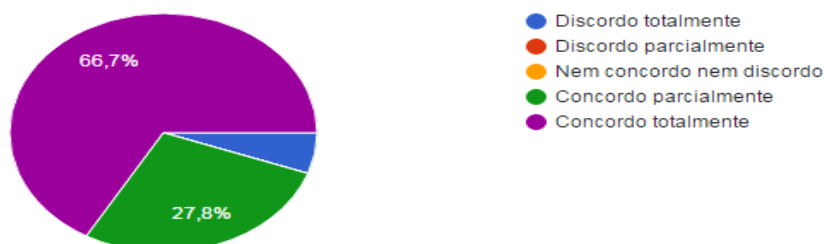
(18 respostas)



Verifica-se que 72,2% dos docentes respondentes concordam totalmente em fazer ajustamentos e adequações curriculares para alunos com NEE, com o PEE, somente 16,7% deles concordam parcialmente e percentagens iguais nem concordam nem discordam e discordam parcialmente.

18. Faz a avaliação dos alunos com NEE, juntamente com o docente de educação especial e de acordo com o que está previsto no seu PEI?

(18 respostas)



Relativamente à avaliação dos alunos com NEE, 66,7% dos docentes respondentes concordam totalmente em a mesma ser feita juntamente com o PEE e de acordo com o seu PEI, 27,8% concordam parcialmente e muito poucos discordam totalmente.

No que diz respeito à concordância em reformular ou adequar em equipa, destacamos:

- Existe concordância nas reformulações das adequações e na avaliação dos alunos com NEE, em equipa, para uma resposta educativa inclusiva.

V – Conceito de colaboração

1. Indique pelo menos três aspetos que considere importantes para o bom êxito do trabalho em equipa ou da colaboração entre docentes.

(14 respostas)

Vontade de trabalhar em conjunto em benefício do aluno.
Tempo no horário destinado a elaboração de materiais e planificação de actividades e estratégias.
Meios técnicos adequados.

Entendimento, respeito, e ter objetivos comuns que visem o sucesso educativo dos alunos.

Planificar as aulas em conjunto; Partilhar responsabilidades; Conversar sobre os alunos.

Planificações, objetivos comuns e compreender a problemática do aluno

Criação de materiais pedagógicos, continuidade do trabalho iniciado por uma das docentes e maior sucesso escolar.

Troca de opiniões, partilha de experiências, interajuda

Cordialidade, entre-ajuda e partilha.

Sucesso dos alunos, cooperação e respeito.

planificação; espírito de colaboração; empenho

Interesse comum, disponibilidade, espírito crítico

troca de experiências; troca de materiais; bom ambiente entre docentes

Abertura cooperação responsabilização

Haver professor de Educação Especial para apoiar os alunos de Educação Especial, principalmente os alunos com alínea e). Existir também um apoio indireto a todas as turmas, mesmo as que se no espaço do Agrupamento.
Elaboração de documentos, materiais em conjunto.

Tempo, Disponibilidade, Objetivos comuns

No que diz respeito aos três aspetos que consideram importantes para uma boa colaboração entre os docentes, os mais referidos foram:

- Vontade de trabalhar em conjunto em benefício do aluno;
- Tempo no horário destinado a elaborar materiais e planificar atividades e estratégias;
- Meios técnicos adequados;
- Planificar as aulas em conjunto;
- Partilhar responsabilidades;
- Conversar sobre os alunos;
- Criação de materiais pedagógicos e sua partilha;
- Continuidade do trabalho iniciado por uma das docentes;
- Maior sucesso escolar;
- Cordialidade;
- Espírito de colaboração;
- Empenho;
- Troca de experiências.

2. Refira igualmente pelo menos três aspetos que, na sua opinião, podem dificultar o trabalho em equipa ou impedir que a colaboração docente seja mais útil.

(14 respostas)

Ausência de espírito de colaboração e de partilha.
Falta de tempo para planificar em conjunto e elaborar materiais diversificados.
Excesso de burocracia e falta de diálogo entre docentes.

Desentendimento, teimosia e falta de diálogo.

Incompatibilidade de horários; Professor Ensino Especial ter muitos alunos dispersos por várias turmas e ter dificuldade em reunir-se com todos os titulares de turmas; O Professor Ensino Especial devia apoiar menos alunos e dar mais tempos letivos aos alunos que apoia.

Não partilha de materiais, não planificar em conjunto e a não realização de reuniões entre os vários agentes que participam no processo educativo do aluno

Os horários das docentes do ensino especial serem diferentes dos docentes titulares das turmas, as docentes terem de apoiar alunos de várias escolas e haver reuniões onde as docentes do ensino especial não são obrigadas a comparecer.

Falta de tempo, número elevado de alunos com NEE, os docentes estarem distantes fisicamente.

O horário/tempo, o número de alunos do ensino especial ser elevado e o facto dos alunos estarem dispersos pelas várias escolas do agrupamento.

Falta de tempo, horários diferentes e excesso de trabalho.

incompatibilidade de horário; falta de tempo; falta de espírito de colaboração

desmotivação, desresponsabilização de uma ou de ambas as partes, incompetência

Falta de tempo; horários desencontrados; burocracia excessiva

Falta de comunicação desinteresse pouca abertura

Elevado número de alunos com NEE, os docentes de Educação Especial trabalharem apenas com os alunos que se encontram nas instalações da sede do Agrupamento, os horários do professor do 1º ciclo.

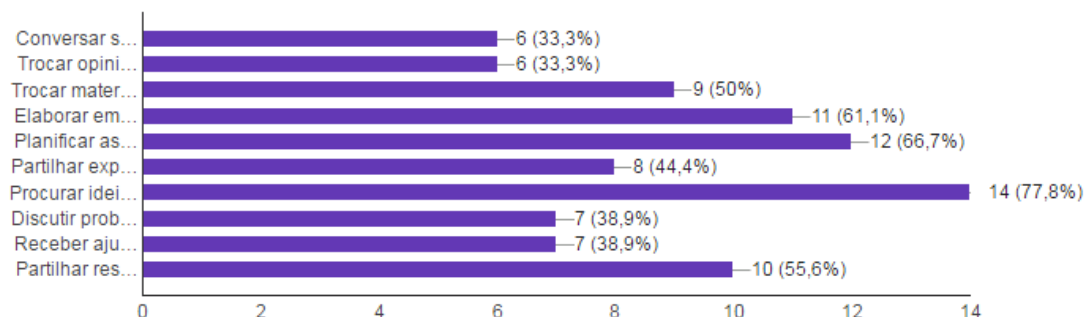
Horários escolares, Falta de conhecimento, falta de disponibilidade

Relativamente aos três aspetos que podem dificultar o trabalho em equipa ou impedir que a colaboração docente seja mais útil, os mais apontados foram:

- Ausência de espírito de colaboração e de partilha;
- A falta de tempo para planificar em conjunto e elaborar materiais diversificados;
- Excesso de burocracia e falta de diálogo entre os docentes;
- Incompatibilidade de horários;
- O PEE ter muitos alunos dispersos por várias turmas e ter dificuldades em reunir-se com todos os docentes titulares de turmas;
- O PEE deveria apoiar menos alunos e dar mais tempos letivos aos alunos que apoia.

3. De entre as seguintes características, escolha as cinco que considere corresponderem melhor à sua ideia de colaboração.

(18 respostas)



Relativamente às cinco características mais escolhidas para uma melhor colaboração foram:

- Procurar ideias ou soluções;
- Planificar as aulas em conjunto;
- Elaborar em conjunto materiais de ensino;
- Partilhar responsabilidades;
- Trocar materiais pedagógico-didáticos.

No que diz respeito aos **aspectos positivos** sobre colaboração, destacamos:

- Que a cultura de escola parece estar a mudar e a colaboração entre os docentes parece ser um dos pilares dessa mudança. Há partilha de conhecimentos, experiências, e entreajuda para responder à diversidade.

- Como **aspectos negativos**, os recursos humanos e materiais nas escolas são escassos, mas os docentes gerem o que existe e procuram trabalhar da melhor maneira possível e como sabem, na construção de um projeto em equipa. Ainda se verifica que há falta de tempo (no horário) ou incompatibilidade de horários, para trabalhar em parceria. O PEE deveria apoiar menos alunos, e dar mais tempos letivos aos alunos que apoia.

- Para existir uma boa colaboração é necessário que ambos os docentes façam sempre tudo em conjunto, de modo a proporcionar às crianças com NEE um ensino adequado às suas características individuais e necessidades específicas.

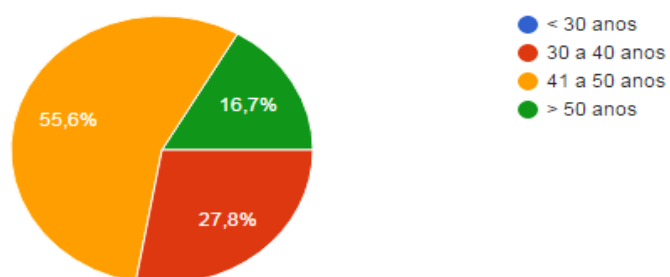
5.3 RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS AOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

1. Género (18 respostas)



No que diz respeito ao género dos docentes respondentes, observa-se que são todos do sexo feminino.

2. Idade (18 respostas)

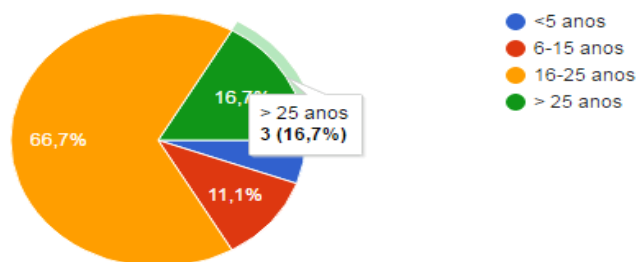


Relativamente à idade, existe uma maioria com idade desde os 41 a 50 anos, 27,8% têm idades desde 30 a 40 anos e 16,7% têm mais de 50 anos de idade.

No que diz respeito ao género e à idade, destacamos:

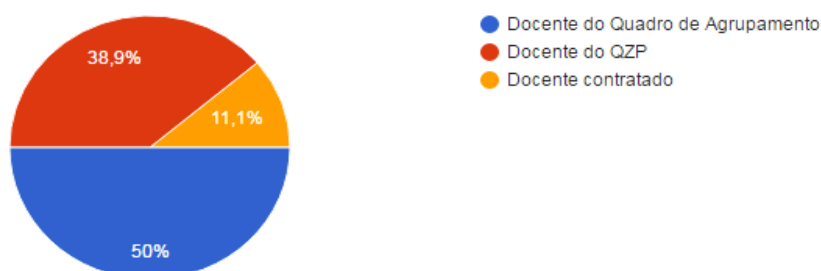
- Docentes de educação especial do sexo feminino e as idades rondam desde os 41 a 50 anos.

3. Tempo de serviço (18 respostas)



No que concerne ao tempo de serviço, pode-se analisar que mais de metade dos respondentes têm entre 16 a 25 anos de serviço, 16,7%, isto é, 3 docentes com mais de 25 anos e 11,1% entre os 6 a 15 anos de experiência.

4. Situação Profissional (18 respostas)



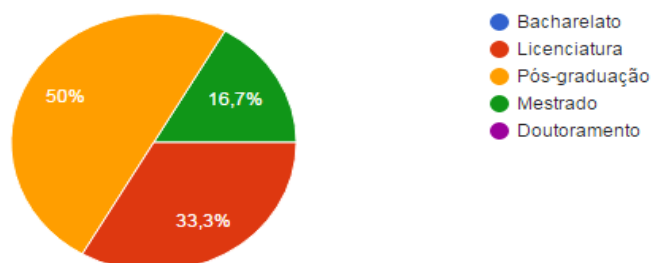
Relativamente à situação profissional, metade dos respondentes são professores efetivos, 38,9% são do quadro de zona pedagógica e 11,1% são contratados.

No que diz respeito ao tempo de serviço e à situação profissional, destacamos:

- Os docentes têm entre 16 a 25 anos de experiência e são do quadro de agrupamento, isto é, efetivos.

II – Formação e experiência profissional

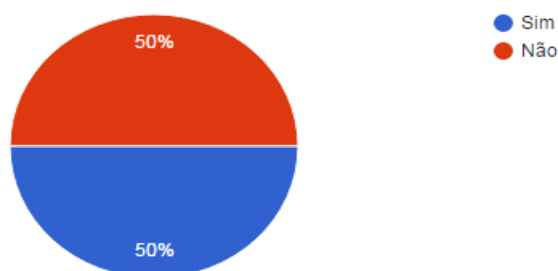
1. Formação académica (18 respostas)



No que diz respeito à formação académica dos docentes respondentes, 50% têm Pós-graduação, 33,3% têm Licenciatura e 16,7% possui Mestrado.

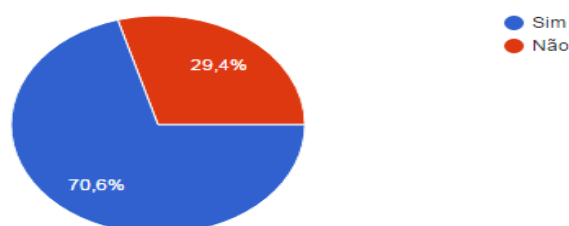
2. A sua formação inicial integrou alguma disciplina no domínio das Necessidades Educativas Especiais?

(18 respostas)



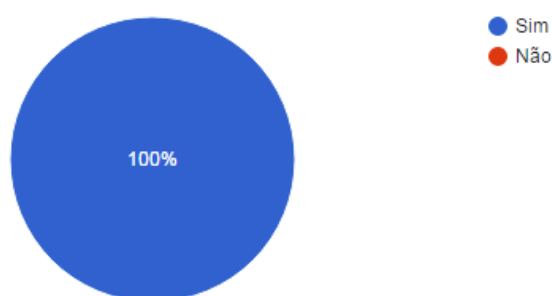
Observa-se que metade dos docentes não teve na sua formação inicial uma disciplina no domínio das NEE, em contrapartida a outra metade beneficiou da frequência de uma disciplina relacionada com as NEE na sua formação inicial.

3. Possui formação especializada em Educação Especial? (17 respostas)



É notória a formação especializada dos professores sobre a educação de alunos com NEE, somente 29,4% não possui formação especializada, estes últimos poderão ou não condicionar o normal funcionamento das escolas e as atividades das salas de aula.

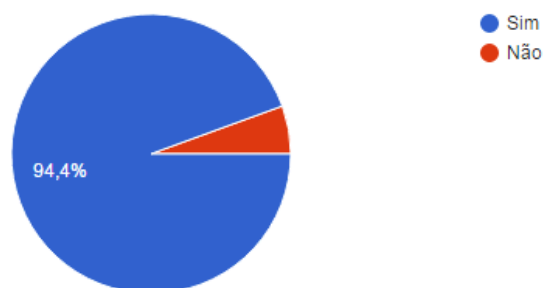
4. Já frequentou ações de formação relacionadas com a Educação Especial? (18 respostas)



Relativamente à frequência de ações de formação relacionadas com a EE verifica-se uma percentagem de 100% dos docentes a trocar experiências, nessa área.

5. Se respondeu sim, essas ações de formação ajudaram-no(a) a encontrar novas respostas para as necessidades dos seus alunos?

(18 respostas)



No que diz respeito às ações de formação relacionadas com a Educação Especial, uma grande maioria dos docentes referiu que as mesmas foram uma mais-valia, no sentido de encontrar respostas para as necessidades dos seus alunos.

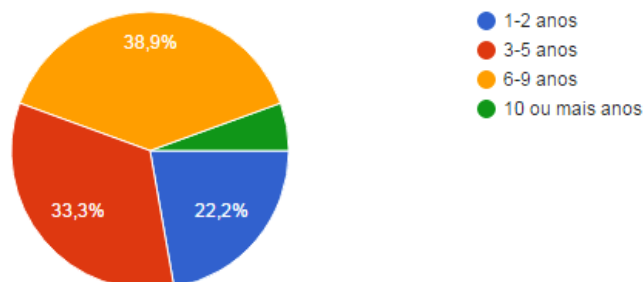
No que respeita à formação e experiência profissional, destacamos:

- Docentes com Pós-graduação;
- Metade dos respondentes não teve na sua formação inicial uma disciplina no domínio das necessidades educativas especiais, enquanto a outra metade frequentou;
- Uma grande maioria dos respondentes tem especialização em Educação Especial, frequentando também todos ações de formação nessa área e uma grande maioria afirma que as mesmas foram muito úteis para trabalhar com alunos com NEE.

III - Caracterização da escola

1. Há quantos anos está a lecionar na escola onde se encontra atualmente?

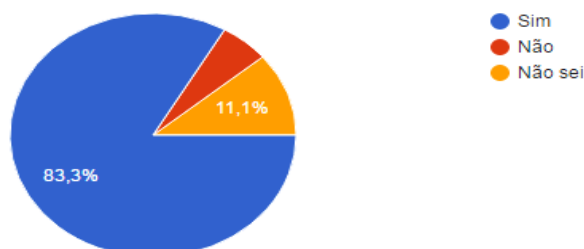
(18 respostas)



Verifica-se que 38,9% dos docentes respondentes leciona entre os 6 a 9 anos na escola onde se encontra no momento do inquérito, 33,3% lecionam entre os 3 a 5 anos e 22,2% leciona entre 1 a 2 anos, muito poucos lecionam há mais de 10 anos no mesmo estabelecimento de ensino.

2. Sente-se satisfeito com as condições de trabalho e o ambiente da escola?

(18 respostas)



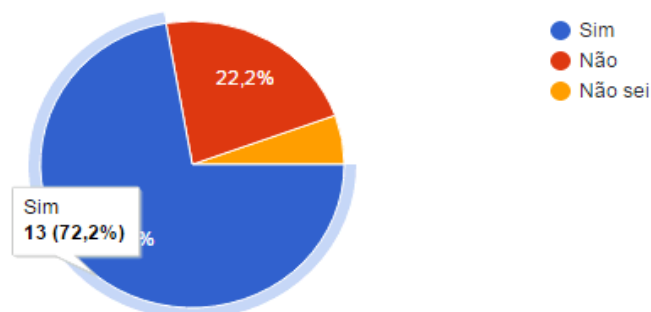
Verifica-se que 83,3% mostram-se satisfeitos com as condições de trabalho e o ambiente de escola, enquanto que 11,1% não sabem e muito poucos não estão satisfeitos.

No que diz respeito à caracterização da escola, destacamos:

- Quase metade dos docentes respondentes leciona entre 6 a 9 anos na escola;
- Uma grande maioria dos docentes sente-se satisfeita com as condições de trabalho e o ambiente da escola.

3. Na sua escola, há reuniões de trabalho entre os docentes, para além daquelas por imposição legal?

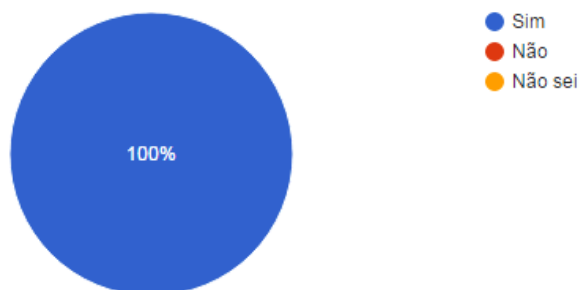
(18 respostas)



No que concerne às reuniões de trabalho, para além das impostas por lei, verifica-se que 83,3% referem a sua existência, 11,3% diz que não sabem e poucos docentes referem que não existem reuniões extraordinárias.

4. Existe um clima de cordialidade e simpatia entre a maioria dos docentes da escola?

(18 respostas)



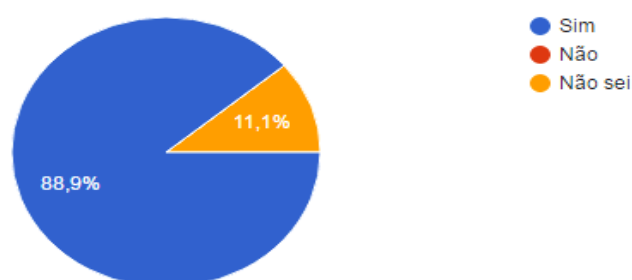
A totalidade dos professores respondentes (100%) referiu que existe simpatia e cordialidade entre os mesmos.

No que diz respeito às reuniões extraordinárias e ao clima entre os docentes, destacamos:

- Que existem reuniões extraordinárias e existe um bom clima de simpatia e de cordialidade.

5. O docente sabe quais os recursos existentes na escola para apoiar os alunos com NEE e utiliza esses recursos?

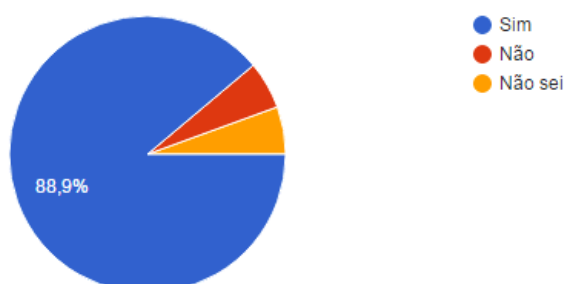
(18 respostas)



De todos os docentes respondentes, 88,9% são conhecedores dos recursos existentes na escola para trabalhar com alunos com NEE e que os utilizam, somente 11,1% referem que não sabe da sua existência.

6. A gestão da escola valoriza e apoia o trabalho colaborativo entre os docentes?

(18 respostas)



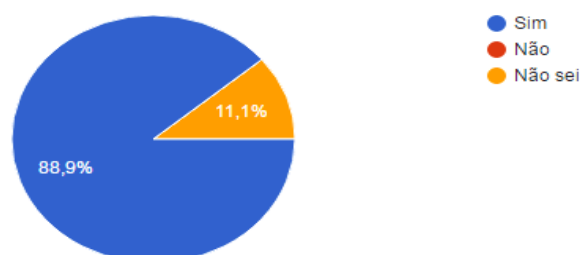
É notório a valorização e o apoio de trabalho de colaboração entre os docentes por parte da gestão da escola (8,9%), percentagens iguais, isto é, muito poucos referem que a gestão da escola não valoriza e apoia o trabalho colaborativo e referem não saber.

No que diz respeito aos recursos materiais e à gestão da escola, destacamos:

- Que os docentes são conhecedores dos recursos existentes e utilizam-nos para trabalharem com os alunos com NEE;
- Uma grande maioria dos docentes sabe que a gestão da escola valoriza as suas práticas colaborativas.

7. A gestão da escola encoraja e facilita oportunidades de formação contínua dos docentes?

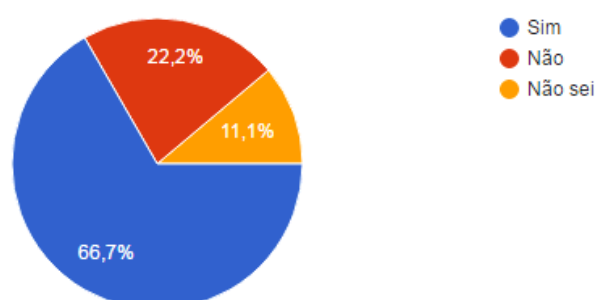
(18 respostas)



Relativamente à formação contínua dos professores, 88,9% refere que o Executivo encoraja e facilita sua a frequência, ao contrário de 11,1%.

8. Sente que a maioria dos docentes da sua escola trabalham para um projeto comum e partilham os mesmos objetivos?

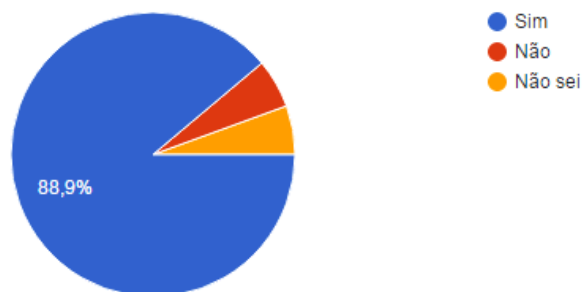
(18 respostas)



Mais de metade dos docentes respondentes sente que a maioria dos colegas trabalham para um projeto comum e partilham os mesmos objetivos (66,7%), 22,2% afirmam que não trabalham em parceria e 11,1% não sabe se existe colaboração.

9. Considera que na sua escola existe uma relação de trabalho colaborativo entre os docentes?

(18 respostas)



Pode-se verificar que existe uma boa colaboração entre os vários docentes para atingir uma inclusão bem-sucedida dos alunos com NEE (88,9%).

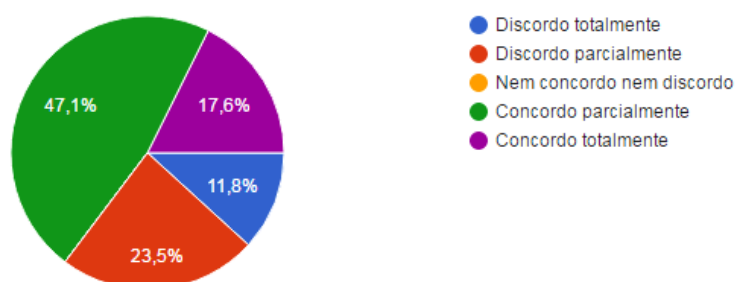
No que diz respeito às ações de formação e ao trabalho colaborativo, destacamos:

- Que a gestão da escola promove bastante a frequência de formação contínua aos docentes;
- Uma enorme percentagem dos docentes trabalha em articulação para um projeto comum e partilham os mesmos objetivos, a fim de conseguirem uma inclusão bem-sucedida dos alunos com NEE.

IV – Colaboração entre os docentes titulares de turma e o docente da educação especial

1. Sente que tem pouco tempo ou não possui um horário compatível para o trabalho conjunto com o docente titular de turma?

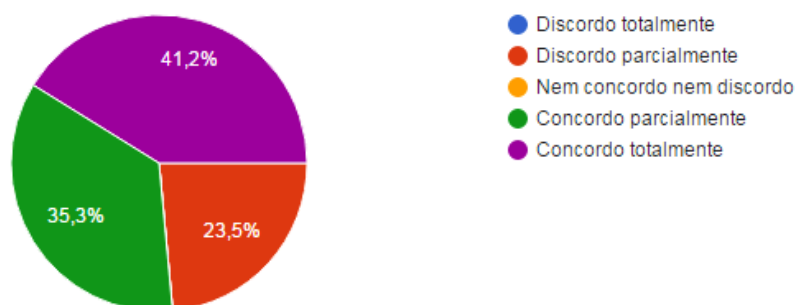
(17 respostas)



Relativamente ao trabalho conjunto com o PTT, 47,1% concorda parcialmente, referindo que têm tempo e horário disponível para essa articulação, 17,6% concordam totalmente, 23,5% discordam parcialmente e 11,8% discordam totalmente.

2. Costuma discutir, semanalmente ou quinzenalmente, aspetos da sua prática profissional com o docente titular de turma?

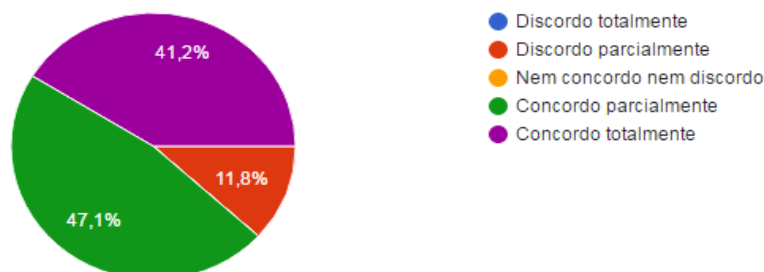
(17 respostas)



No que diz respeito à discussão semanal ou quinzenal sobre aspetos da prática profissional, 41,2% discutem regularmente, 35,3% discutem às vezes e 23,5% não costumam discutir ou raramente.

3. Conversa, semanalmente ou quinzenalmente, com o docente titular de turma acerca das crianças com NEE?

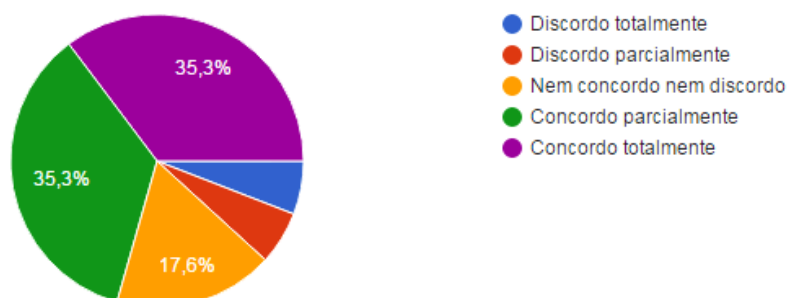
(17 respostas)



Verifica-se que 41,2% concordam totalmente em dialogar semanalmente com o PTT sobre os alunos com NEE, 47,1% concordam parcialmente e 11,8% discordam totalmente.

4. Tem por hábito elaborar com o docente titular de turma materiais pedagógico-didáticos adequados às crianças com NEE?

(17 respostas)



Relativamente aos materiais adequados para trabalhar com os alunos, verifica-se uma mesma percentagem (35,3%) que concordam totalmente e parcialmente que os materiais adequados para trabalhar com os alunos devem ser elaborados com o PTT, 17,6% nem concordam nem discordam e percentagens iguais, discordam totalmente e parcialmente.

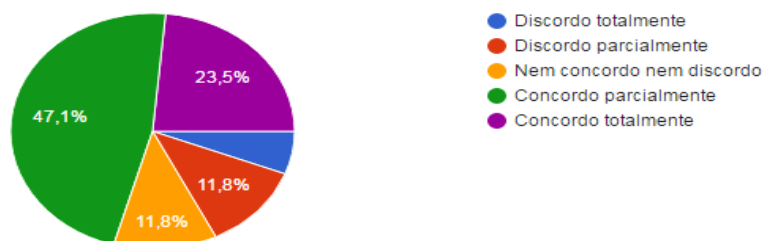
No que diz respeito ao horário de articulação e ao diálogo, destacamos:

- Que o horário dos docentes deve ser redefinido para poderem articular mais e melhor, no entanto, nota-se que existe discussão semanal ou quinzenal entre ambos, sobre a prática pedagógica, mas conversam pouco, nesse período de tempo, sobre os alunos com NEE;

- Há uma percentagem igual e elevada (35,3%) dos docentes que concorda totalmente e parcialmente em elaborar materiais pedagógico-didáticos.

5. Planifica, semanalmente ou quinzenalmente, em conjunto com o docente titular de turma as atividades, aulas ou adequações curriculares para as crianças com NEE?

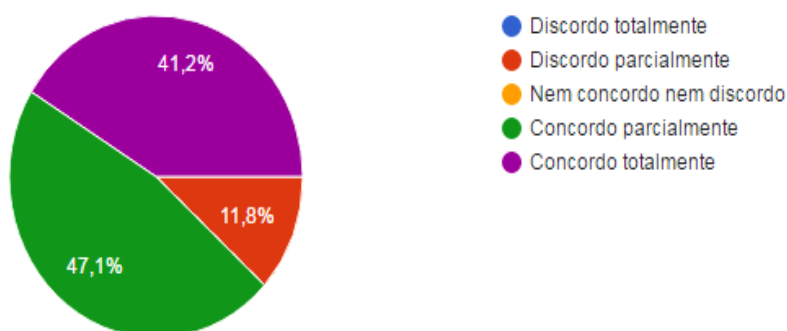
(17 respostas)



Verifica-se que 47,1% dos docentes respondentes, concordam parcialmente em planificar as atividades semanalmente ou quinzenalmente, 23,5% concordam totalmente, 11,8% discordam parcialmente e nem concordam nem discordam (11,8%) e poucos discordam totalmente.

6. Costuma trocar com o docente titular de turma materiais pedagógico-didáticos adequados às crianças com NEE?

(17 respostas)



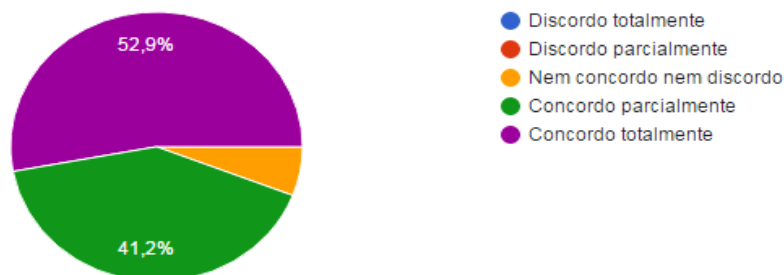
Relativamente à troca de materiais pedagógico-didáticos para trabalhar com crianças com NEE, 47,1% concordam parcialmente, 41,2% concordam totalmente e 11,8% discordam parcialmente.

No que diz respeito à elaboração da planificação das atividades e à troca de materiais pedagógico-didáticos, destacamos:

- Os docentes concordam, às vezes (47,1%), fazer a planificação das atividades, aulas ou adequações curriculares, em conjunto, com o PTT, mas não na totalidade;
- Uma grande maioria concorda totalmente em trocar materiais pedagógico-didáticos.

7. Tem vontade e gosto de colaborar com o docente titular de turma?

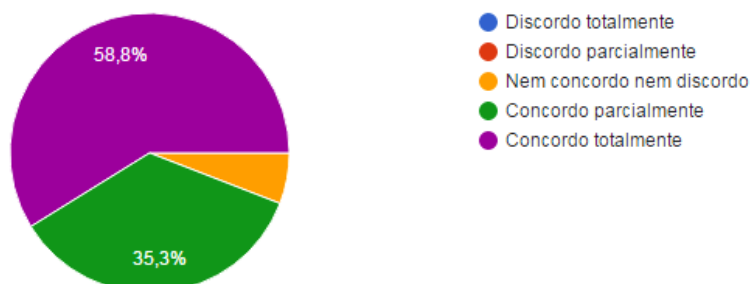
(17 respostas)



No que diz respeito a ter vontade e gosto de colaborar com o PTT 52,9% concordam totalmente, 41,2% concordam parcialmente e poucos nem concordam nem discordam.

8. Existe um ambiente agradável e, simultaneamente, eficiente na sua relação profissional com o docente titular de turma?

(17 respostas)



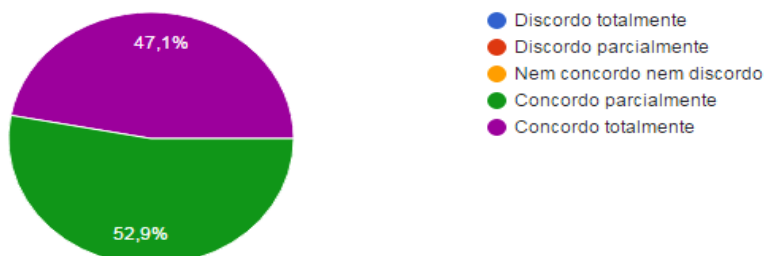
Verifica-se que 58,8% dos docentes afirmam existir na totalidade um ambiente agradável e eficiente na relação profissional com o docente titular de turma, 35,3% concordam parcialmente e muito poucos nem concordam nem discordam.

No que diz respeito ao ambiente de trabalho entre os docentes e à partilha de objetivos, destacamos:

- Que os docentes colaboram num ambiente de satisfação, de gosto e vontade, partilhando os mesmos objetivos.

9. Partilha com o docente titular de turma os mesmos objetivos pedagógicos?

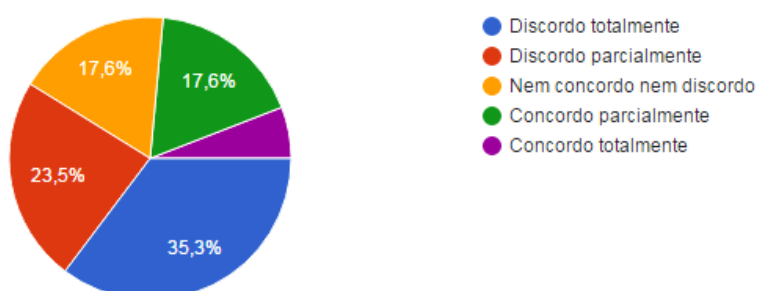
(17 respostas)



Verifica-se que 47,1% dos docentes respondentes partilham na totalidade com o PTT os mesmos objetivos pedagógicos, 52,9% deles concordam parcialmente.

10. Considera que, na sua prática profissional, a colaboração com o docente titular de turma é praticamente inexistente?

(17 respostas)



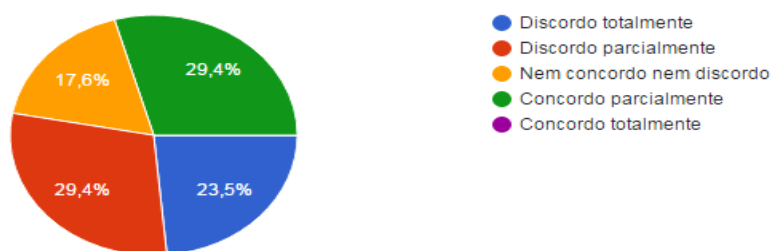
Relativamente à colaboração com o PTT, 35,3% referem que discordam totalmente que a sua prática é inexistente, 23,5% discordam parcialmente e percentagens iguais (17,6%) concordam parcialmente e nem concordam nem discordam.

No que diz respeito à partilha de objetivos e à colaboração entre docentes, destacamos:

- Que a partilha de objetivos pedagógicos é realizada em parte;
- Existe alguma colaboração entre os docentes.

11. Considera que, na sua prática profissional, há um bom clima de relação com o docente titular de turma, mas não existe trabalho em equipa?

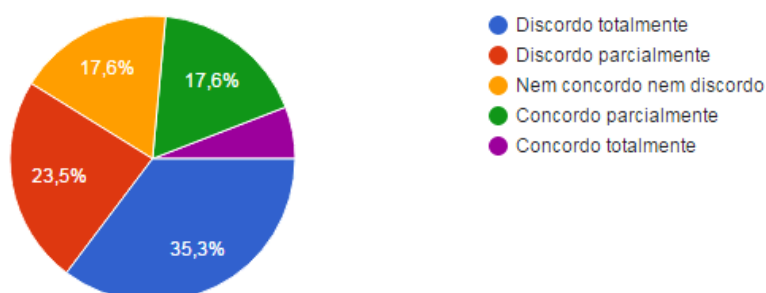
(17 respostas)



Existe um bom clima de relação com o PTT, mas não existe trabalho em equipa, percentagens iguais de 29,4% concordam parcialmente e discordam parcialmente e 17,6% nem concorda nem discorda.

12. Considera que, na sua prática profissional, a colaboração com o docente titular de turma é uma obrigação imposta burocraticamente?

(17 respostas)



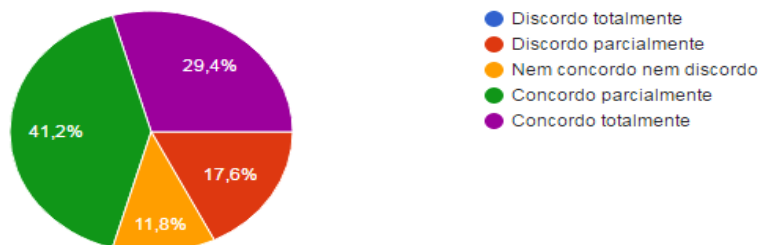
Relativamente à colaboração por obrigação com o PTT, 35,3% dos docentes afirmam que discordam totalmente, 23,5% discordam parcialmente, percentagens iguais de 17,6% concordam parcialmente e nem concordam nem discordam e muito poucos concordam totalmente.

No que diz respeito ao clima de trabalho e à colaboração imposta, destacamos:

- Existe uma mesma percentagem (29,4%) de um bom clima relacional entre os docentes, concordando e discordando parcialmente. No entanto, trabalham em equipa, sem obrigação imposta.

13. Considera que, na sua prática profissional, divide com o docente titular de turma a responsabilidade de planificar, intervir e avaliar para uma resposta educativa inclusiva?

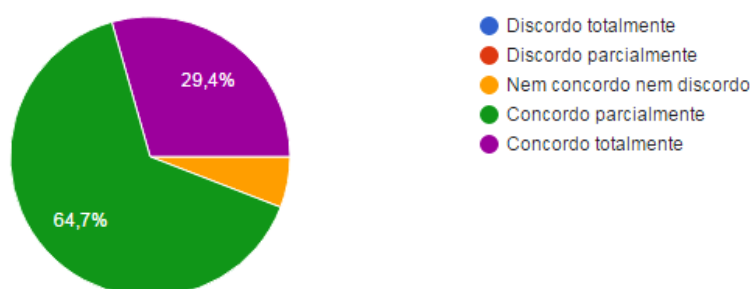
(17 respostas)



No que concerne à colaboração e responsabilidade de planificar, intervir e avaliar no sentido de inclusão, 41,2% dos docentes concorda parcialmente, 29,4% concorda totalmente, 17,6% discorda parcialmente e 11,8% nem concorda nem discorda.

14. Algumas reuniões que realiza em equipa com o docente titular de turma são propostas por um(a) de vós, de forma voluntária, para que possam planificar e refletir, procurar novas soluções e aprenderem em conjunto?

(17 respostas)



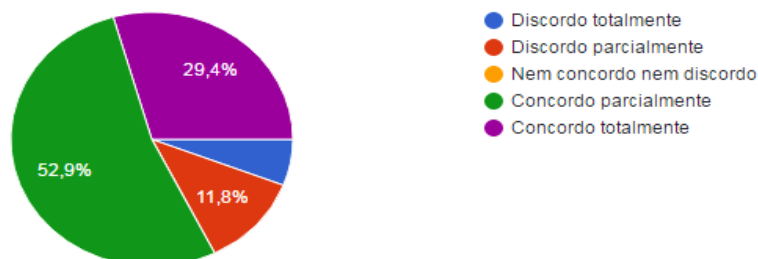
Relativamente às reuniões voluntárias e em equipa com o PTT, verifica-se que 64,7% concordam parcialmente, 29,4% concorda totalmente e muito poucos nem concordam nem discordam.

No que diz respeito à colaboração entre docentes e à responsabilidade em planificar, intervir, avaliar e à realização de reuniões voluntárias, destacamos:

- Que a colaboração e a responsabilidade em planificar, intervir, avaliar os alunos com NEE, em conjunto com o PTT é realizada parcialmente;
- Concordam também realizar reuniões voluntárias.

15. Costuma elaborar o Programa Educativo Individual (PEI) juntamente com o docente titular de turma e com total partilha de ideias e decisões (não sendo apenas uma soma das partes)?

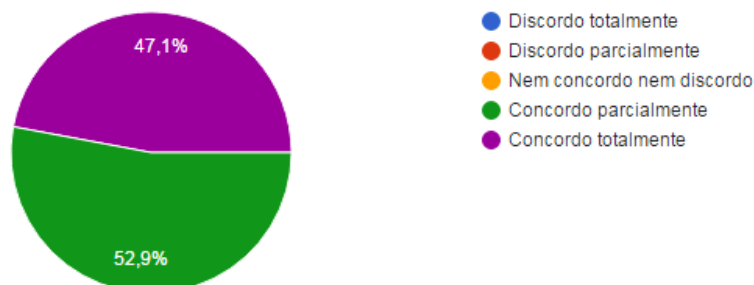
(17 respostas)



Relativamente à elaboração do PEI em conjunto com o PTT, 52,9%, concorda parcialmente, 29,4% concorda totalmente, 11,8% discorda parcialmente e muito poucos discordam totalmente.

16. As ideias que troca com o docente titular de turma têm contribuído para a melhoria e transformação das suas práticas, tendo em vista o desenvolvimento da criança com NEE?

(17 respostas)



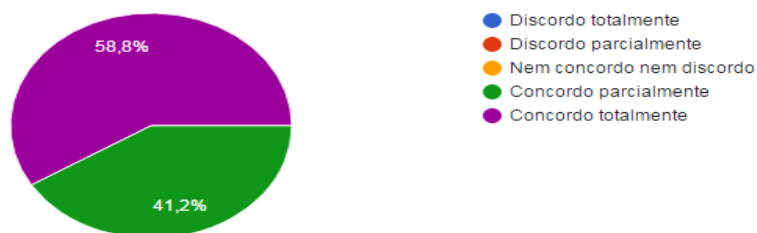
No que concerne à troca de ideias com o PTT, 52,9% dos professores afirma parcialmente que as mesmas têm contribuído para melhorar e transformar as suas práticas letivas, face ao desenvolvimento da criança com NEE e 47,1% deles concorda totalmente.

No que diz respeito à elaboração do PEI, destacamos:

- Que a colaboração em elaborar o PEI é somente parcial e a troca de ideias entre os docentes não é feita na totalidade.

17. Sempre que necessário faz ajustamentos e adequações curriculares para os alunos com NEE com o docente titular de turma?

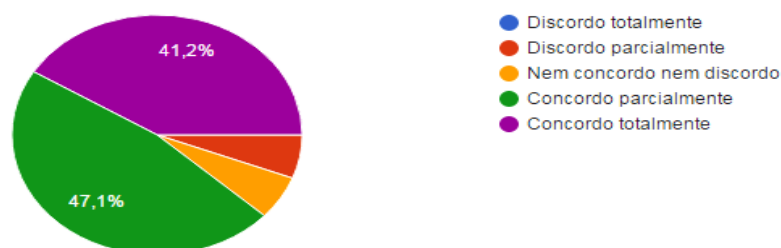
(17 respostas)



Verifica-se que 58,8% dos docentes respondentes concordam totalmente em fazer ajustamentos e adequações curriculares para alunos com NEE, com o PTT e 41,2% deles concordam parcialmente.

18. Faz a avaliação dos alunos com NEE, juntamente com o docente titular de turma e de acordo com o que está previsto no seu PEI?

(17 respostas)



Relativamente à avaliação dos alunos com NEE, 41,2% dos docentes respondentes concordam totalmente em a mesma ser feita juntamente com o PTT e de acordo com o seu PEI, 47,1% concordam parcialmente e percentagens iguais discordam parcialmente e nem concordam nem discordam.

No que diz respeito à concordância em reformular ou adequar em equipa, destacamos:

- Que fazem as reformulações nas adequações e na avaliação dos alunos com NEE, conjuntamente com o PTT.

V – Conceito de colaboração

1. Indique pelo menos três aspetos que considere importantes para o bom êxito do trabalho em equipa ou da colaboração entre docentes.

(13 respostas)

1,2,3,

Partilha de: ideias, objetivos, traçar o percurso do aluno a curto prazo .

Conhecer o aluno, trabalhar para o aluno e aprender com o aluno

Conhecimento partilha relação

Horas de CNL sem alunos; abertura e compreensão das limitações reais dos alunos; aceitação pelos pais das problemáticas dos seus educandos.

articulação, comunicação, tempo

Disponibilidade; Responsabilidade; Vontade de trabalhar

boa vontade; receptividade; espírito crítico

trabalho colaborativo; empatia; horário para reunir; partilha

Relacionamento Inter-pessoal /Capacidade para trabalhar em equipa/Bom ambiente de trabalho

Sucesso dos alunos; partilha e elaboração de materiais didáticos...

Bom relacionamento entre os docentes, conversar sobre os alunos,e aplicar os seus conhecimentos.

Bom relacionamento, trabalho em equipa e conversar sobre os alunos n.

No que diz respeito aos 3 aspetos que consideram importantes para uma boa colaboração entre os docentes, os mais referidos foram:

- Conhecer o aluno;
- Trabalhar para o aluno;
- Aprender com o aluno;
- Disponibilidade em relação a horários;
- Responsabilidade;
- Vontade de trabalhar;
- Empatia;
- Partilha;
- Sucesso dos alunos;
- Elaboração de materiais didáticos.

2. Refira igualmente pelo menos três aspetos que, na sua opinião, podem dificultar o trabalho em equipa ou impedir que a colaboração docente seja mais útil.

(14 respostas)

1 2 3

Lecionar em diferentes escolas, não partilhar os mesmos objetivos, ter ideias diferentes sobre o que é um aluno com nee.

O tempo, o excesso de alunos e a falta de vontade

Relacao objetivos vontade

falta de empatia
falta de interesse
falta de tempo

O contrário do acima referido.

não haver comunicação entre as partes
não haver articulação de trabalho
não haver tempo para reunir

A distância entre as diferentes escolas; As pouquíssimas horas semanais com os alunos; O elevado número de alunos para apoiar

horários; conhecimento sobre especificidade das nee; trabalho letivo

trabalho individual; não ter a mesma visão e sensibilidade das NEE's; desconhecimento

Falta de interesse/ desmotivação Mau ambiente de trabalho

Sobrecarga horária e de trabalho burocrático; instabilidade profissional; falta de recursos e materiais...

Mau ambiente de trabalho,trocar opiniões a cerca dos alunos,elaborar em conjunto materiais de ensino.

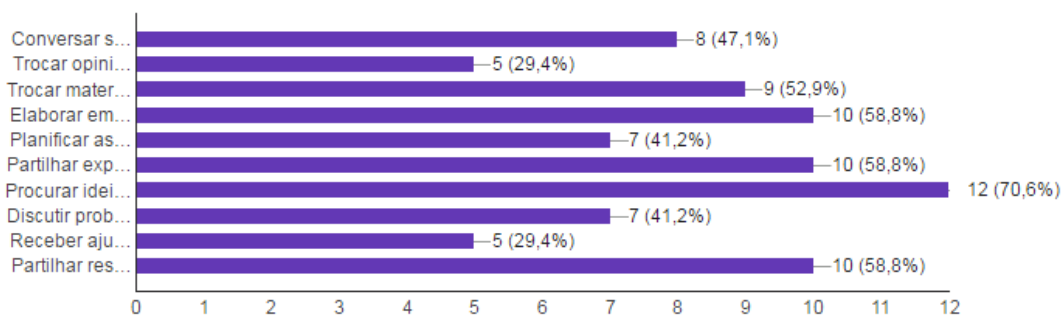
Não haver boa relação em equipa,a falta de dialogo sobre os alunos,e boa relação entre o professor titular e o professor das

Relativamente aos 3 aspetos que podem dificultar o trabalho em equipa ou impedir que a colaboração docente seja mais útil, os mais apontados foram:

- Falta de tempo para reunir;
- Excesso de alunos;
- Falta de vontade;
- Não haver articulação de trabalho;
- Trabalho letivo ser excessivo;
- Mau ambiente de trabalho;
- Elaborar em conjunto materiais de ensino.

3. De entre as seguintes características, escolha as cinco que considere corresponderem melhor à sua ideia de colaboração.

(17 respostas)



Relativamente às 5 características mais escolhidas para uma melhor colaboração foram:

- Procurar ideias ou soluções;
- Partilhar responsabilidades;
- Partilhar experiências;
- Elaborar em conjunto materiais de ensino;
- Trocar materiais pedagógico-didáticos.

No que diz respeito aos **aspetos positivos** sobre colaboração, destacamos:

- Que os PEE trabalham mais individualmente, em torno do aluno, preferem conhecer o aluno; trabalhar para o aluno e aprender com o aluno, atingindo deste modo o sucesso educativo dos alunos com NEE, colaboram pouco com o docente titular de turma. É necessário trabalhar mais em equipa, a fim de melhorar práticas pedagógicas que vão ao encontro das necessidades e especificidades dos alunos com NEE;

- Como **aspetos negativos**, para estes docentes, o que prejudica uma boa colaboração é o facto de terem pouco tempo no horário para reunir, apoiar mais alunos e existe incompatibilidade para articular o trabalho;

- Os PEE referem que para existir uma boa colaboração é necessário procurar ideias ou soluções, partilhar responsabilidades e experiências, elaborarem em conjunto materiais de ensino e trocarem material pedagógico-didáticos.

5.4 RESULTADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Tal como já referimos anteriormente, para a recolha de informação recorreremos também à análise do Projeto Educativo e do Regulamento Interno, de cada Agrupamento.

A sua consulta tinha como objetivo saber quais as linhas orientadoras que serviram de base à construção dos mesmos e no que diz respeito à recolha de dados de identificação de cada Agrupamento e da sua organização no que concerne ao atendimento de alunos com NEE, mais concretamente ao Departamento de 1.º Ciclo do Ensino Básico e Departamento de Apoios Educativos.

5.5 CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE TRABALHO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO

Apresentam-se a seguir os agrupamentos de escolas envolvidos neste estudo. Trata-se de dois Agrupamentos de Escolas de um concelho do Alto Alentejo. Os agrupamentos encontram-se enquadrados numa zona urbana de recente expansão demográfica - meio socioeconómico favorecido, coexistindo com grupos étnicos minoritários.

De acordo com o **Projeto Educativo do Agrupamento A**, este tem

“como finalidade o sucesso dos seus intervenientes através da superação das dificuldades, do enquadramento de processos, métodos e estratégias de ação pedagógicas, do reconhecimento do trabalho desenvolvido, na assumida convicção que não depende de outros mas dos próprios intervenientes.

As linhas de trabalho do presente projeto educativo levam em consideração as orientações de política educativa gerais, nomeadamente no que se refere aos modos e modelos de organização pedagógica, aos contextos decorrentes do estatuto da carreira docente, à organização do sistema educativo, aos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo e à demais legislação que, para qualquer efeito ou situação, se sobrepõe ao referido documento” (Projeto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas N.º 2 de Elvas: 3).

O Agrupamento tem como missão fomentar uma “educação para a cidadania ativa” que, centrada no aluno, deve promover o desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico e autónomo, de competências éticas ou de escolha de valores ou competências de ação e sociais (participação ativa e cooperante em ações concretas da comunidade), em domínios tão diversos como o jurídico – político, os grandes desafios do mundo atual (identidade, diversidade, inclusão, desenvolvimento, ambiente, qualificação dos recursos humanos e desenvolvimento tecnológico) ou princípios e valores relacionados com os direitos humanos e cidadania democrática, culminando no sucesso.

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Assim, mais do que conhecimentos, é necessário o desenvolvimento integral dos alunos.

Este agrupamento é constituído por 3 Escolas do Ensino Básico, isto é de Primeiro Ciclo, onde lecionam 20 professores titulares de turma, uma Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos, onde lecionam 72 docentes e 3 Jardins de Infância, onde lecionam 6 educadoras de infância. Ainda disponibiliza de 9 professores de apoio educativo. A grande maioria dos docentes é de Quadro de Agrupamento.

No que diz respeito ao **Regulamento Interno do Agrupamento A**,

“foi elaborado nos termos do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º137/2012 de 2 de julho no seu artigo 9º, alínea d), devendo nessa elaboração participar a comunidade educativa” Regulamento Interno do Agrupamento Vertical de Escolas N.º 2 de Elvas. 2: 1).

No Departamento do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, do respetivo agrupamento

“fazem também parte os professores dos apoios educativos e do ensino especial em exercício nas escolas do 1.º ciclo integrados no Agrupamento, com vista à adoção de medidas de pedagogia diferenciada e de reforço da articulação interdisciplinar” (Regulamento Interno da Agrupamento Vertical de Escolas N.º 2 de Elvas: 16).

Aos professores titulares de turma compete:

- a) Analisar a situação da turma/grupo e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem;*
 - b) Planificar o desenvolvimento das atividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula;*
 - c) Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respetivos serviços especializados de apoio educativo, com vista à sua superação;*
 - d) Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas;*
 - e) Adotar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos;*
 - f) Conceber e delinear atividades em complemento do currículo proposto;*
 - g) Preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos.*
 - h) Elaborar o Projeto Curricular de Turma;*
 - i) Operacionalizar, no âmbito do Projeto Curricular de Turma, os critérios de avaliação aprovados pelo Conselho Pedagógico;*
- 2. Compete, ainda, ao professor titular de turma:*
- a) Promover a eleição do delegado e subdelegado de turma;*

- b) Promover o acompanhamento do aluno na execução da medida corretiva a que foi sujeito, devendo articular a sua atuação com os pais e encarregados de educação e com outros professores da turma;
 - c) Organizar o dossiê individual do aluno;
 - d) Responsabilizar-se pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo;
 - e) Articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.
4. Compete, ainda, ao professor titular de turma:
- a) Reanalisar o Projeto Curricular de Turma após cada avaliação sumativa de final de período, com vista à introdução de eventuais reajustamentos ou apresentação de propostas para o ano letivo seguinte;
 - b) Elaborar os planos de recuperação, de desenvolvimento e de acompanhamento dos alunos;
 - c) Analisar e emitir parecer sobre os pedidos de reapreciação de avaliação do 3.º período;
 - d) Dar parecer sobre todas as questões de natureza pedagógica e disciplinar que à turma digam respeito.” (Regulamento Interno do Agrupamento Vertical de Escolas N.º 2 de Elvas: 20-21).

São atribuídas ao **Núcleo de Apoio Educativo – Educação Especial** as seguintes orientações:

- “1. A prestação dos apoios educativos visa, no quadro do desenvolvimento do projeto educativo do Agrupamento, cujo contexto legislativo regulador é o Decreto-lei nº 3/2008, a Lei nº 21/2008, Despacho nº 3064/2008, Resolução do Conselho de Ministro nº 118/2006, designadamente:
- a) Contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de respostas pedagógicas diversificadas adequadas às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento global;
 - b) Promover a existência de condições nas escolas para a integração socioeducativa das crianças e jovens com necessidades educativas especiais;
 - c) Colaborar na promoção da qualidade educativa, nomeadamente nos domínios relativos à orientação educativa, à interculturalidade, à saúde escolar e à melhoria do ambiente educativo;
 - d) Articular as respostas a necessidades educativas com os recursos existentes noutras estruturas e serviços, nomeadamente nas áreas da saúde, da segurança social, da qualificação profissional e do emprego, das autarquias e de entidades particulares e não-governamentais;
 - e) Colaborar na elaboração dos planos educativos individuais dos alunos que apoiam, ouvidos os restantes intervenientes no processo educativo, e acompanhar as situações de colocação dos alunos em regime educativo especial;
 - f) Colaborar com o órgão de administração gestão do agrupamento na deteção de necessidades específicas e na organização e incremento dos apoios adequados;
 - g) Colaborar com o órgão de administração e gestão do agrupamento e com os professores na gestão flexível de currículos e na sua adequação às capacidades e interesses dos alunos, bem como às realidades locais nos termos da lei em vigor;
 - h) Colaborar com os serviços competentes, na decisão do encaminhamento de alunos com necessidades educativas especiais para modalidades diferentes de resposta educativa;
 - i) Definir o regimento interno do núcleo;
 -) Colaborar no Plano Anual de Atividades do Agrupamento.” (Regulamento Interno do Agrupamento Vertical de Escolas N.º 2 de Elvas: 38)

O professor de educação especial é detentor de uma formação especializada que o qualifica para o exercício de funções de apoio, acompanhamento e integração sócio educativa de alunos com necessidades educativas especiais. Deste modo são suas competências:

“9. Proceder à referenciação de alunos com necessidades educativas especiais.

10. Elaborar conjunta e obrigatoriamente com os docentes titulares de turma e diretores de turma e, sempre que se considere necessário, por outros serviços especializados o Programa Educativo Individual e o Plano Individual de Transição, sempre que se justificar.

11. Ao nível da intervenção:

a) Identificar necessidades educativas especiais, ao nível das Funções/Estruturas do Corpo, Atividade e Participação e Fatores Ambientais;

b) Aplicar técnicas de aconselhamento e de diferenciação pedagógica;

c) Apoiar ativamente a diversificação de estratégias e de métodos educativos, de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens;

d) Proceder a transformações e adaptações do currículo regular decorrentes das necessidades educativas especiais;

e) Desenvolver, como docente, programas em áreas específicas de aprendizagem ou no âmbito de intervenções curriculares alternativas para alunos portadores de deficiências de baixa incidência, nomeadamente cegos, surdos ou multideficientes;

f) Incrementar o desenvolvimento das medidas previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de Janeiro, relativas a alunos com necessidades educativas especiais em articulação com a Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio, respetivamente. Constituem medidas educativas, acima referidas: apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de matrícula; adequações no processo de avaliação; currículo específico individual; tecnologias de apoio;

g) Organizar programas de educação parental e intervir em processos de envolvimento dos pais na educação pré-escolar, na educação escolar e na formação profissional dos seus filhos, nos respetivos projetos de integração educacional e social;

h) Intervir na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspetiva de fomento da qualidade e da inovação educativa;

i) Dinamizar a conceção e o desenvolvimento do projeto educativo do agrupamento que respondam às características da população escolar e mobilizem os recursos locais existentes.

12. Ao nível da supervisão e da avaliação:

a) Apoiar os professores de ensino regular, na sala de aula, em tarefas de diferenciação pedagógica, para uma melhor gestão de turmas heterogéneas em processos de educação inclusiva, numa escola para todos;

b) Proceder ao diagnóstico de necessidades educativas especiais dos alunos tendo como referenciais o currículo e os padrões do desenvolvimento social correspondentes à idade cronológica, em articulação com o desenvolvimento do projeto educativo do agrupamento.

13. Ao nível da consultoria:

Apoiar o órgão de direção executiva e de coordenação pedagógica do agrupamento e os professores na conceção dos projetos educativo e curriculares que propiciem uma gestão flexível dos currículos e a sua adequação às realidades locais, aos interesses e às capacidades dos alunos.” (Regulamento Interno do Agrupamento Vertical de Escolas N.º 2 de Elvas: 40-41).

O Projeto Educativo do Agrupamento B,

“pretende ser a linha orientadora que une a Comunidade Educativa em torno dos mesmos objetivos e metas para levar os nossos alunos a ter sucesso. Permite definir os pontos fracos e fortes e as estratégias a adotar, diagnosticar problemas reais, identificar anseios e expectativas da Comunidade educativa a partir das quais se definem as prioridades e metas para alcançar, uma ESCOLA DE VALORES.”
(Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas N.º 3 de Elvas: 4).

Este agrupamento é constituído por 4 Jardins de Infância, onde lecionam 5 educadoras de infância, 5 Escolas do Ensino Básico, isto é de Primeiro Ciclo, onde lecionam 16 professores titulares de turma e educadores, uma Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos, com uma sala adaptada a Unidade de Ensino Estruturado (UEE) para apoio a alunos com espectro autista e uma Escola Secundário, com Cursos Profissionais e Ensino Recorrente, onde lecionam 124 docentes. Ainda disponibiliza de 9 professores de apoio educativo. A grande maioria dos docentes é de Quadro de Agrupamento.

O agrupamento tem por missão transmitir e difundir um conhecimento orientado para a continuação de estudos e também, através da formação e qualificação profissionalizante, para o mercado de trabalho, conferindo competências necessárias para uma aprendizagem correta e eficaz, formando cidadãos autónomos, críticos, criativos e com um bom desempenho pessoal e social.

Relativamente ao **Regulamento Interno do Agrupamento B**, foi criado com vista a um desempenho cada vez melhor de todos os agentes do processo educativo, definindo linhas de conduta, regras claras e facilitadoras de um funcionamento transparente e saudável dos diversos setores, assente, naturalmente, em legislação que é dever de toda a comunidade educativa conhecer e cumprir.

As linhas de conduta nele traçado não se pretendem limitadoras da livre iniciativa e das liberdades coletivas ou individuais dos diversos intervenientes da comunidade escolar, mas sim potenciadoras da democratização desta instituição, capaz de proporcionar a igualdade de oportunidades e a responsabilidade partilhada por todos, bem como criar condições para motivar os alunos que são, afinal, a razão de ser do Agrupamento como Instituição.

O Regulamento **Interno do Agrupamento B**, este foi elaborado com

“o objetivo de constituir um instrumento do processo de autonomia, como elemento facilitador da implementação do Projeto Educativo, cujos grandes objetivos são:

- a) Contribuir para a formação de cidadãos livres, responsáveis, defensores dos valores de respeito, de justiça, de solidariedade e de dignidade humana;*
- b) Contribuir para a existência de uma comunidade mais informada, aberta e crítica empenhada na defesa e valorização da cultura nacional e estimulando a diversidade sociocultural nas várias áreas e comunidades;*
- c) Contribuir para a revalorização do Agrupamento como subsistema fundamental na preparação dos indivíduos para a vida ativa e para o exercício da cidadania;*
- d) Criar uma escola ligada à comunidade em que se insere estabelecendo interligações com os agentes económicos, sociais e culturais que a rodeiam;*

- e) *Oferecer à comunidade as potencialidades do Agrupamento;*
- f) *Despertar na comunidade o desejo de colaborar com a escola;*
- g) *Adequar a preparação fornecida pela escola às necessidades do meio e à sociedade em que o aluno se irá inserir;*
- h) *Fornecer à população escolar, não vocacionada para o prosseguimento de estudos, alternativas de realização cultural, económica, social e profissional;*
- i) *Criar o interesse pela escola como medida pedagógica para o futuro;*
- j) *Promover a qualidade educacional e desenvolver o espírito crítico e criativo com vista a uma intervenção ativa no meio em que se integram.”* (Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas N.º 3 de Elvas: 14-15).

Relativamente ao Departamento de Primeiro Ciclo, os educadores de infância, os professores do 1.º Ciclo, os docentes de apoio socioeducativos e os docentes de educação especial organizam-se numa estrutura de orientação educativa denominada Conselho de Docentes Alargado.

Compete ao Conselho de Docentes Alargado:

- “a) Elaborar a planificação anual das atividades pedagógicas, por ano e ciclo, em conformidade com o Plano Anual de Atividades do Agrupamento;*
- b) Acompanhar a execução das atividades planificadas e introduzir as alterações necessárias;*
- c) Avaliar de forma contínua as atividades realizadas;*
- d) Assegurar a coordenação pedagógica por ano e ciclo, em colaboração com o coordenador e o Diretor;*
- e) Acompanhar o sistema de avaliação trimestral;*
- f) Pronunciar-se relativamente a eventuais avaliações sumativas extraordinárias, deliberando em conjunto com o professor da turma a que o aluno pertence, o procedimento a adotar;*
- g) Pronunciar-se sobre casos pontuais relacionados com discentes e docentes, tomando as devidas resoluções.*
- h) Articular os projetos curriculares de turma com o professor titular da turma, visando a concretização do projeto curricular de escola e o desenvolvimento do currículo nacional;*
- i) Analisar a oportunidade de adoção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão;*
- j) Elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de alunos;*
- l) Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens;*
- m) Identificar necessidades de formação dos docentes;*
- n) Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto;*
- o) Realizar a formação de turmas.”* (Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas N.º 3 de Elvas: 42-43)

Os **Serviços Especializados de Apoio Educativo** asseguram o acompanhamento dos alunos, quer individualmente quer em grupo, ao longo do percurso escolar, promovendo o desenvolvimento dos jovens, o sistema de relações interpessoais no agrupamento e deste com a comunidade.

As competências do professor de apoio educativo são as seguintes:

- “1) Colaborar na sensibilização e dinamização da comunidade educativa;*

2) *Colaborar na organização do processo de apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente, identificando, quer os alunos com N.E.E., quer as áreas de desenvolvimento e aprendizagem;*

3) *Colaborar na identificação com os restantes órgãos de gestão e orientação pedagógica da comunidade escolar, das necessidades de formação dos docentes do ensino regular para a promoção de uma pedagogia diferenciada;*

4) *Colaborar na articulação de todos os serviços e entidades que intervêm no processo de reabilitação dos alunos;*

5) *Colaborar conjuntamente com os restantes órgãos de gestão e orientação pedagógica, na elaboração do Plano Anual de Atividades, decorrente do Projeto Educativo da Escola, que deverá consagrar, de forma concisa, a multiplicidade dos apoios educativos, a desenvolver na escola como:*

a) *O número mínimo de reuniões a realizar com os órgãos de gestão e coordenação da escola, tendo em vista a avaliação sistemática do plano.*

b) *Os alunos e as modalidades de apoio educativo de que vão beneficiar, sem prejuízo de outros que no decorrer do ano letivo venham a manifestar necessidades de apoio.*

c) *Os professores de ensino regular que irão beneficiar do apoio na turma.*

6) *Reuniões especificamente agendadas para o efeito de apoio, de orientação educativa tendo em vista:*

a) *A diversificação de metodologias pedagógicas*

b) *A flexibilização curricular*

c) *A gestão cooperativa da sala de aula*

d) *A aplicação de técnicas de pedagogia diferenciada*

e) *A gestão simultânea de pequenos grupos e de grupos homogéneos e heterogéneos*

f) *As tutorias pedagógicas*

g) *A construção e avaliação de programas individualizados*

h) *A preparação de reuniões com os pais*

i) *O trabalho de projeto.” (Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas N.º 3 de Elvas:51-52).*

CAPÍTULO VI - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1 OBSERVAÇÃO DIRETA

As observações realizadas em contexto de sala de aula tiveram como objetivo verificar se os professores titulares de turma e os professores de educação especial trabalham em parceria, isto é, se as estratégias de diferenciação pedagógica utilizadas são adequadas aos alunos com NEE, tendo em vista o seu processo ensino-aprendizagem, face a uma inclusão bem-sucedida e efetiva.

A educação inclusiva procura uma educação adequada e com qualidade para todos os alunos da escola regular, com e sem NEE (Arnaut & Monteiro, 2011; Correia, 2001; Sanches, 2011), enquadrando-se no princípio de que todos os alunos estão na escola para aprender e por isso devem participar e interagir uns com os outros (Silva, 2009).

Em qualquer uma das observações realizadas verificou-se sempre a realização da mesma atividade por parte de todos os alunos, mas com fichas adaptadas, acessíveis às capacidades dos alunos com NEE, o que revelou preocupação e articulação com a diferenciação do trabalho de acordo com as necessidades dos mesmos.

Os professores desempenham um papel fundamental relativamente à inserção física, académica e social dos alunos com NEE na classe regular e por isso, é da responsabilidade dos mesmos, sensibilizar todos os alunos para a diferença. Isso irá contribuir para uma escola melhor, promovendo atitudes mais positivas face aos alunos com NEE (Correia, Rodrigues, Martins, Santos & Ferreira, 2013).

O acompanhamento aos alunos com NEE e as orientações para a realização do trabalho foram dadas em maior número do que para os restantes alunos das turmas. As orientações foram sempre utilizadas com o objetivo de ajudar os alunos com NEE a resolver a atividade, em conjunto com os restantes colegas da turma, orientando o seu raciocínio e dando algumas pistas de resolução. Este acompanhamento foi realizado com a constante presença da PEE, junto dos alunos e com o apoio dos pares. Aqui verificou-se que o professor deve proporcionar um ambiente acolhedor que suscite o aumento das interações entre alunos com e sem NEE (Correia, Rodrigues, Martins, Santos & Ferreira, 2013).

Os comportamentos das professoras para a turma foram sobretudo organizar e controlar a atividade, recorrendo a algumas estratégias diferenciadas, em sala de aula, sobretudo ao nível de fichas adequadas, do trabalho a pares, do apoio individualizado e do acompanhamento e questionamento direto com reforço positivo, junto dos alunos com NEE.

Pareceu-nos que tanto a docente titular de turma como a PEE, apresentam atitudes positivas relativamente à inclusão dos alunos com NEE, o que também poderá estar relacionado com a formação das mesmas. Segundo Sampaio e Morgado (2014), os professores com formação em Educação Especial apresentam atitudes mais positivas e favoráveis à inclusão de alunos com NEE na sala de aula quando comparados com professores sem formação.

No que respeita à organização das atividades, as professoras atribuíram bastante importância à antecipação das atividades, explicando oralmente aos seus alunos o que iam fazer a seguir.

Nas primeiras aulas observadas (dia 14 de abril), no grupo de 1.º ano de escolaridade verificou-se a realização de atividades relativas à revisão de conteúdos já trabalhados, como consolidação dos mesmos. No mesmo dia, no grupo de 4.º ano de escolaridade, as alunas com NEE trabalharam a mesma atividade que os restantes colegas, Português. Leram pequenos excertos do texto, na interpretação do texto por escrito, as alunas tiveram ajuda da PEE, visto apresentarem dificuldades na construção frásica e escreverem com alguns erros ortográficos (dados constantes no Projeto Curricular de Turma). Também lhes foi dado mais tempo para a realização da tarefa, conforme o que está descrito no PEI de cada uma, nomeadamente no que diz respeito à avaliação das adequações no processo de avaliação. Para além do apoio da PEE, também se verificou que as alunas tiveram ajuda por parte dos seus companheiros de carteira (o que nos pareceu ser habitual).

Constatou-se mais uma vez que a interajuda de pares promove um ambiente educativo positivo, uma aprendizagem cooperativa de maior qualidade, estímulo e segurança. Relativamente à interação com os pares, as alunas com NEE foram bem aceites pela turma.

Foi possível constatar alguma preocupação em criar momentos de apoio individualizado (por parte da PEE) às alunas com NEE e posteriormente incentivar a sua participação nas aulas, pois responderam oralmente e por escrito à análise do texto, juntamente com a turma, sempre que eram solicitadas. Aqui verificou-se uma inclusão efetiva, pois sentiram-se “realizadas” em trabalhar o mesmo que os outros colegas. Empenharam-se em acompanhar o trabalho realizado em grande grupo, mas as diferenças foram notórias, pois na maioria das vezes não conseguiram realizar o que lhes foi pedido sem o apoio das professoras ou dos colegas. Verificou-se que manifestaram pouca autonomia.

Nas aulas observadas do dia 19 de maio, todos os alunos com NEE, dos dois anos de escolaridade realizaram uma ficha de avaliação mensal de matemática. Verificou-se que houve preocupação em fazer fichas adaptadas para os mesmos, isto é, os conteúdos foram os mesmos, a ficha era mais curta e as questões eram de resposta múltipla. As docentes leram, explicaram as fichas por palavras mais simples, sem darem possíveis pistas de respostas e os mesmos tiveram mais tempo de realização da mesma.

Segundo Correia (2013), a filosofia da inclusão não traz só vantagens para os alunos com NEE, mas também para os alunos sem NEE, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, que devemos respeitar e aceitar essas diferenças, uma vez que todos nós temos algo de valor a dar aos outros.

Pode-se concluir que os alunos com NEE tiveram a oportunidade de participar nas mesmas atividades que os seus colegas, tal como referem (Correia, 2003; UNESCO, 1994).

6.2 QUESTIONÁRIOS AO PROFESSOR TITULAR DE TURMA E AO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Depois de termos feito o tratamento dos dados, chegou o momento de articular as informações obtidas através da revisão literária e das respostas obtidas no questionário.

Constatámos que os docentes (titulares de turma e de educação especial) dos dois agrupamentos em estudo e que responderam ao inquérito eram na sua maioria do sexo feminino. Hoje em dia, revelam uma tendência muito atual do sistema de ensino dos nossos dias.

Relativamente ao tempo de serviço, ambos os dois grupos de docentes têm na sua maioria entre 16 e 25 anos de experiência e são professores do quadro de agrupamento, isto é, efetivos, pensa-se deste modo que são docentes com bastante experiência o que é uma mais-valia na transmissão de conhecimentos e diversificação de estratégias de forma estruturada. Os docentes tinham idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos, existindo portanto uma experiência docente um pouco longa.

No que diz respeito à formação académica, os PTT eram na sua maioria licenciados e não tiveram nenhuma disciplina no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, na sua formação inicial, enquanto os PEE, na sua maioria possui pós-graduação e apenas metade dos respondentes tiveram uma disciplina na sua formação inicial.

A maioria dos PTT não possui formação especializada em educação especial, mas já frequentaram ações de formação relacionadas com a temática, o que poderá ou não condicionar o normal funcionamento das atividades em sala de aula.

A maioria dos PEE possui especialização, mas todos os respondentes frequentaram ações de formação na área de EE. Estes poderão trabalhar em equipa para transmissão de conhecimentos e vivências.

Poderemos supor que a falta de formação dos PTT deixa transparecer um sentimento de falta de segurança e conhecimentos técnicos/pedagógicos especializados, o que dificulta o trabalho diferenciado exatamente dirigido às necessidades dos alunos com NEE.

A investigação sugere-nos que a formação é “praticamente obrigatória” quando falamos de inclusão. Os professores necessitam de formação específica que lhe permita perceber as problemáticas, as estratégias e respostas a dar aos alunos com NEE, no contexto da escola (Correia, 2010). A inclusão não dependerá apenas da formação de professores, mas da sensibilização para a diferença, havendo a necessidade de adotar uma atitude de maior confiança, pois as respostas são mais eficazes se houver um corpo docente com formação (Silva, 2008).

A formação contínua permite a aquisição de competências ao nível do desempenho da prática pedagógica necessária para uma mudança de atitudes face à inclusão. Pode-se constatar que é oferecida formação contínua por parte da escola e que a maioria dos docentes se inscreve e procura atualização para melhorarem as suas práticas.

Constata-se que metade dos PTT lecionavam há pouco tempo na escola onde se encontravam atualmente, isto é, entre 1 a 2 anos, enquanto o corpo de PEE estavam há mais tempo a lecionar no mesmo estabelecimento de ensino, entre 6 a 9 anos. Logo, poderemos supor que os PEE podem dar uma boa continuidade pedagógica e eficiência ao seu trabalho.

A grande maioria dos docentes dos dois grupos de docência encontrava-se satisfeita com as condições de trabalho e o ambiente de escola.

Os docentes dos dois grupos reuniam-se para além das reuniões impostas por lei, proporcionando uma boa articulação/ diálogo sobre as crianças com NEE. Parece existir um bom clima de cordialidade, simpatia, interajuda, confiança, de apoio e de satisfação.

A grande maioria dos dois grupos de docentes refere saber quais são os recursos que a escola disponibiliza para trabalhar com os alunos com NEE e utilizam-nos. Também se verifica que os docentes pensam que a gestão da escola valoriza bastante o trabalho colaborativo entre os docentes, a fim de incluir com sucesso os alunos com NEE.

A maioria dos dois grupos de docência considera existir um trabalho colaborativo, o que promove um bom ambiente em termos de ensino-aprendizagem, incentivando a inclusão e o

sucesso escolar de todos os alunos. Referem contudo a necessidade de redefinição de horários para os docentes que têm nas suas turmas alunos com NEE possam trabalhar ainda mais em conjunto com os PEE.

Parece existir uma boa relação pessoal, pois os docentes referem que discutem semanalmente ou quinzenalmente aspetos da sua vida profissional. Também referem conversar também semanalmente ou quinzenalmente acerca das crianças com NEE, planificam as atividades, aulas ou adequações curriculares e trocam materiais pedagógico-didáticos. Verifica-se que uma grande parte dos PTT elabora com o PEE materiais adequados aos alunos com NEE, havendo a preocupação de incluir com sucesso. O clima de colaboração existente permite que haja boas relações pessoais e profissionais, pois é aprendendo uns com os outros que se chega a novas ideias, se produz resultados práticos ao nível da inclusão dos alunos com NEE e formas mais eficazes para resolver os seus problemas ou suas dificuldades.

Por fim, iremos discutir os resultados das duas questões abertas e ainda a última questão do inquérito, onde se pretendia saber qual o conceito de colaboração prevalecente entre os participantes no nosso estudo. Nas questões abertas, pedia-se aos docentes para indicarem pelo menos três aspetos considerados importantes para o bom êxito do trabalho em equipa e também outros três aspetos que podem dificultar o trabalho colaborativo entre os docentes.

No que concerne às respostas da primeira questão, os resultados obtidos mostram-se relevantes, podem-se considerar aspetos positivos, como por exemplo: vontade de trabalhar em conjunto em benefício do aluno; tempo no horário destinado a elaborar materiais e planificar atividades e estratégias; partilhar responsabilidades; criação de materiais pedagógicos e sua partilha; maior sucesso escolar; espírito de colaboração e empenho.

Relativamente à segunda pergunta, os aspetos referidos podem considerar-se como negativos, os mais referidas foram: ausência de espírito de colaboração e de partilha; a falta de tempo para planificar em conjunto e elaborar materiais diversificados; excesso de burocracia e falta de diálogo entre os docentes; incompatibilidade de horários; o professor de educação especial ter muitos alunos dispersos por várias turmas e ter dificuldades em reunir-se com todos os PTT e os PEE deveria apoiar menos alunos e dar mais tempos letivos aos alunos que apoia.

Na última questão do nosso inquérito, os docentes participantes escolheram num conjunto de dez características, cinco das quais que melhor correspondem à sua ideia de colaboração. Procurar ideias ou soluções foi a opção preferida, seguindo-se partilhar responsabilidades, partilhar experiências; elaborar em conjunto e trocar materiais pedagógico-didáticos, todas elas foram selecionadas por mais de metade dos inquiridos. Por

sua vez, conversar sobre os alunos e trocar opiniões foram as opções menos escolhidas, enquanto discutir problemas comuns e receber ajuda e prestar apoio ficaram num patamar intermédio, sendo votadas por um pouco menos de metade dos respondentes.

Resumindo, os dois grupos de docentes colaboram e articulam bastante e da melhor forma que sabem, porque trabalham em regime de monodocência, este regime permite a existência de relações mais próximas, com conversas informais e reuniões frequentes. A grande maioria dos docentes mostrou ter opiniões e atitudes favoráveis face à colaboração entre ambos, em prol da inclusão bem-sucedida dos alunos com NEE. O trabalho em equipa, de hoje em dia, é considerado como uma das condições pertinentes que pode influenciar positivamente o processo de inclusão, tendo a maioria dos inquiridos revelado a utilização de práticas colaborativas, o uso de estratégias de diferenciação pedagógica adequadas que favorecem a inclusão dos alunos com NEE.

6.3 ANÁLISE DOCUMENTAL

Destacamos que em ambos os Agrupamentos estão bem patentes as orientações de política educativa geral e as demais legislações.

Têm bem definido e visíveis as competências e funções dos docentes e dos Departamentos analisados, referem-se à inclusão, garantindo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades, assegurando o direito à diferença e ao sucesso educativo de boa qualidade dos alunos, através da superação de dificuldades, da utilização de métodos e estratégias de ação pedagógica diferenciadas, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos e articulam com os respetivos serviços especializados de apoio, isto caminhando no sentido de escola para todos.

Ambos procuram fomentar uma educação para a vida ativa, culminando sempre no sucesso, isto é, para além da transmissão de conhecimentos promovem o desenvolvimento integral dos alunos, como cidadãos tolerantes, justos, autónomos, organizados e civicamente responsáveis.

É de referir que existem pequenas diferenças, relativamente aos nomes dos Departamentos, enquanto no Agrupamento A, a denominação Departamento do Primeiro Ciclo do Ensino Básico mantém-se, no Agrupamento B, o Departamento de Primeiro Ciclo do Ensino Básico, é denominado por Conselho de Docentes Alargado, nele fazem parte os docentes titulares de turma, os docentes de apoio educativo, os de educação especial e ainda os educadores de infância, a fim de haver articulação entre ciclos.

No que diz respeito ao Departamento dos Apoios, no Agrupamento A este é denominado por Núcleo de Apoio Educativo – Educação Especial e no Agrupamento B designa-se por Serviços Especializados de Apoio Educativo.

Nos dois agrupamentos verifica-se que os PTT, os de apoio educativo ou socioeducativo (estes últimos denominados assim no Agrupamento B) e do ensino especial, têm como objetivo adotarem medidas de pedagogia diferenciada, existe articulação entre os mesmos, na gestão de conteúdos disciplinares, na elaboração de documentos relativos aos alunos com NEE, incluindo as metodologias de trabalho, critérios e instrumentos de avaliação.

Conforme afirma Ainscow (1997), as políticas locais para a inclusão dos alunos com NEE devem ser claras e visíveis nos documentos de forma a tornar claro a opção pelo desenvolvimento de educação inclusiva.

De acordo com o Decreto-Lei 3/2008, os agrupamentos estão obrigados a desenvolver recursos humanos e materiais e parece que estes agrupamentos estão a cumprir essas normas, tais como os PTT e os PEE.

CONCLUSÃO

Escolarizar Todas as crianças no ensino regular, não é tarefa da educação especial ou do ensino regular, mas sim de ambos. É necessário ter presente que apenas o ensino regular ou apenas a educação especial não garantem a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais. A colaboração entre regular e especial é imprescindível para uma inclusão efetiva e bem-sucedida dos alunos com NEE.

A revisão da literatura que suportou toda a investigação diz-nos que o trabalho de parceria entre os PTT e os PEE é essencial para uma escola inclusiva e de melhor qualidade.

O nosso primeiro objetivo foi perceber se existe trabalho de parceria entre os PTT e os PEE, do Primeiro (1.º) Ciclo do Ensino Básico, este foi atingido porque os nossos resultados (tanto dos questionários como o das aulas observadas) manifestam que os mesmos trabalham em parceria.

De acordo com o segundo objetivo, que era perceber se a formação dos docentes, no âmbito das necessidades educativas especiais face à educação inclusiva é adequada. Poderemos concluir que a formação inicial e contínua influencia o trabalho colaborativo dos docentes nas escolas. Apesar desta se ter verificado quase inexistente nos PTT, constatou-se uma sensibilização, por parte dos mesmos para a “diferença”, pois referiram que procuravam dialogar constantemente, quer formal ou informalmente com os PEE, trocando conhecimentos, métodos, estratégias, experiências, ideias e adequando para melhor trabalhar com os alunos com NEE.

Relativamente ao terceiro objetivo, analisar as estratégias da diferenciação pedagógica utilizadas pelos professores na sala de aula, tendo em conta as adequações curriculares e a avaliação dos alunos com NEE. A nossa investigação foi sem dúvida a ampliação do conhecimento científico relacionado com as práticas colaborativas docentes. Contribuiu ainda para refletir sobre a prática pedagógica entre os docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico e os docentes de educação especial, face à diversidade e ainda para a implementação de estratégias de diferenciação perante alunos com NEE.

Verificou-se que a organização do trabalho docente e a cultura existente nas escolas facilitam/contribuem para a implementação do trabalho em equipa entre os docentes do

ensino regular e os docentes de educação especial para uma melhor inclusão e de grande qualidade.

Constatou-se que o trabalho colaborativo promove uma maior atenção às necessidades dos alunos e uma maior focalização em objetivos e metas de aprendizagem, sendo este um pré-requisito para um apoio educativo apropriado aos alunos com NEE, numa cooperação que deve ser estabelecida e promovida a longo prazo.

Parece ter ficado demonstrado que os docentes têm uma noção clara acerca das características que melhor correspondem ao conceito de colaboração docente, tendo alguns destacado aspetos positivos na colaboração docente: planificar as aulas em conjunto, partilhar experiências, procurar ideias ou soluções, discutir problemas comuns e elaborar em conjunto materiais de ensino.

Como aspetos menos favoráveis para a implementação da cultura colaborativa docente os mais referidos pela maioria dos docentes foram: ausência de espírito de colaboração e de partilha; a falta de tempo para planificar em conjunto e elaborar materiais diversificados; excesso de burocracia e falta de diálogo entre os docentes; incompatibilidade de horários; o professor de educação especial ter muitos alunos dispersos por várias turmas e ter dificuldades em reunir-se com todos os PTT e que o PEE deveria apoiar menos alunos e dar mais tempos letivos aos alunos que apoia. Alguns dos aspetos aqui mencionados também foram destacados como positivos para outros professores. Assim, depreende-se que há docentes a colaborar no sentido da inclusão efetiva de alunos com NEE.

É fundamental que os docentes colaborem entre si, tenham disponibilidade horária, contribuindo cada um com os seus conhecimentos e experiências para atingir objetivos comuns.

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

Referem-se como benefícios desta investigação, a permanência dos alunos com NEE em salas do ensino regular, acompanhados do professor do ensino especial, sendo a colaboração entre docentes uma ferramenta pertinente para a implementação de boas práticas inclusivas, devido ao potencial inerente à aprendizagem cooperativa e à partilha de experiências.

Relativamente ao quarto objetivo, os Agrupamentos em estudo, fomentam uma educação para a vida ativa, culminando sempre no sucesso educativo de Todos os alunos,

isto é, para além da transmissão de conhecimentos promovem o desenvolvimento integral dos alunos, como cidadãos tolerantes, justos, autónomos, organizados e civicamente responsáveis. Neles estão bem patentes as orientações de política educativa geral e as demais legislações, a caminho de uma escola que se pretende que seja mais inclusiva, visto a diversidade de alunos que a frequenta.

Apontam-se algumas sugestões, como por exemplo, considerar o tempo de articulação como tempo pré-estabelecido em termos de horário docente com direito a uma planificação mensal em termos de componente letiva ou não letiva; é necessário que haja mais investigação que se centre nas práticas pedagógicas dos docentes (observação de aulas), face à diversidade.

Por isso não podemos desistir e esperamos a ajuda de todos os que queiram contribuir pois, como refere Paulo Freire (s/d): “ Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo”. Por isto e por muito mais, não vamos desistir!

O importante é que sigam Todos na direção de uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1997). *Necessidades especiais na sala de aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1995). *Education For All: Make it Happen*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional da Educação Especial. Birmingham. Inglaterra.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. (5.ª Edição). DSM-5. Lisboa: Climepsi Editores.
- Armstrong, D.; Armstrong, A. C. & Spandagou, I. (2011). *Inclusion: by choice or by chance*. International Journal of Inclusive Education, vol.15, n. 01, pp.29-39.
- Arnaut, A. & Monteiro, I. (2011). *NEE – a in (certeza) da inclusão*. Revista do Centro de Estudos em Educação e Formação, n.º 1, pp.78-85.
- Bairrão, J.; J. Pereira, F.; Felgueiras, I. ; Fontes, P.; Vilhena, Carla (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. (3ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Bénard da Costa, A. M. (1995). *Vinte Anos de Educação Especial*. Educação, nº 10, Julho.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boni, V. e Quaresma, S. (2005). *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais*. Tese - Revista Eletrónica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC, vol. 2, n.º1, pp. 68-80.
- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais do ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Campos, B. (2000). *Políticas de formação de professores em Portugal*. Conferência da Presidência Portuguesa. Loulé.
- Cogan, P. (2002). *O que os professores podem fazer: a dislexia nas várias culturas*. Bruxelas: DITT.

Constituição da República Portuguesa (1976). Acedido em 7 de janeiro de 2016 em: www.cne.pt/contente/constituicao-da-republica-portuguesa

Cook, L. & Friend, M. (2012). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. International Journal of Inclusive Education, (7th ed.) New York: Pearson..

Correia, D. S. M. L. (2013). *A percepção dos docentes de educação regular e da educação especial sobre a sua prática colaborativa inclusiva, na educação pré-escolar e no ensino básico*. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Disponível em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4084/1/DanielaCorreia.pdf>. Acedido em 06/01/2016.

Correia, L. (2013/2003/2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L., Rodrigues, A., Martins, A., Santos, A., & Ferreira, R. (2013). *Intervenção com alunos com necessidades educativas especiais*. In L. Correia (Ed.), *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora, pp. 95-144.

Correia, L. (2010/2003). *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. (2ª Edição, revista e ampliada). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação de sucesso*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. & Martins, A. P. (org), (2002). *Inclusão: Um Guia para Educadores e Professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.

Correia, L. (2001). *Educação inclusiva ou educação apropriada?* In. D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, pp. 123-142.

Correia, L. M. & Serrano, A.M. (2001) *Inclusão*. Braga: Porto Editora.

Correia, L. M. (2000). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Costa, A. B. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. In CNE (Ed.). Lisboa: Ministério da Educação, pp. 25-36.

- DES (Department of Education and Science). (2007). *Special Educational Needs. A Continuum of Support Guidelines for Teachers*. Dublin: The Stationery Office.
- DES (Department of Education and Science). (2005). *Special Education Circular SP ED 02/05. Organisation of Teaching Resources for Pupils who Need Additional Support in Mainstream Primary Schools*. Athlone, Co. Westmeath: DES.
- DES (Department of Education and Science). (2002). *Circular SP ED 08/02. Applications For Full-Time or Part-Time Resource Teacher Support to Address the Special Education Needs of Children with Disabilities*. Athlone, Co. Westmeath: DES.
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2008). *Educação Especial, Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: ME.
- Direção Geral da Saúde. (2001). *CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: DGS.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes, uma estratégia de formação de professores*. 4.^a Edição. Porto Editora.
- Fennick, E. and D. Liddy. (2001). *Responsibilities and Preparation for Collaborative Teaching: Co-teachers' Perspectives*. *Teacher Education and Special Education*. The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children n. ° 24, pp. 229-240.
- Flick, U. (2004) *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2.^a Edição. Porto Alegre: Bookman.
- Friend, M., & Cook, L. (2012). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. 7th ed. New York: Pearson.
- Friend, M. (2007). The Coteaching Partnership. *Educational Leadership*, n. ° 64, pp. 48-52.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gil, T. (2007). *Refletir a educação, a diversidade e a inclusão.*, Disponível em: http://www.avagarrett.net/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=84
Acedido em 10 de janeiro de 2016.
- Gurgur, H., and H. Y. Uzuner. (2010). *A Phenomenological Analysis of the Views on Co-teaching Applications in the Inclusion Classroom*. *Educational Sciences: Theory and Practice*, n. ° 10, pp. 311–331.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula: como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Lisboa: Porto Editora.

- Kamens, M. W. (2007). *Learning about Co-teaching: A Collaborative Student Teaching Experience for Preservice Teachers*. *Teacher Education and Special Education*. The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, vol. 30, n.º 3, pp. 155-166.
- Kronberg, R. M. (2003). *A Inclusão em Escolas e Classes Regulares. A Educação Especial nos Estados Unidos: Do Passado ao Presente*. In L. M. Correia (org) *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora, pp.41-56.
- Landívar, G. (1993). *Adaptaciones curriculares: Guia para los profesores tutores de educación primaria y educación especial*. Madrid: CEPE.
- Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE] (1986). Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.
- Mendes, E., Almeida, A., & Toyoda, C. (2011). *Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular*. *Educar em Revista*, n.º 41. Curitiba Editora UFPR, pp. 81-93.
- Ministério da Educação, Decreto - Lei. n.º 319/91, de 23 de agosto de 1991.
- Ministério da Educação, Decreto - Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro.
- Ministério da Educação, Decreto - Lei n.º 3 de 2008, DR: I Serie, n.º 4 de 7 de Janeiro de 2008, 154-164.
- Ministério da Educação, Despacho - Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho.
- Ministério da Educação, Despacho n.º 10856/2005.
- Ministério do Trabalho. Decreto-lei 40/83, de 25 de Janeiro de 1983.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica (diferenciação e inclusão)*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mulholland, M. & O'Connor U. (2016). *Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers*. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 20, n.º 10, pp.1070-1083.
- Niza, S. (2000). *A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem*. In A. Estrela e J. Ferreira, (Eds.). *Actas do IX Colóquio Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

- Niza, S. (1998). *A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem do 1ºCiclo do Ensino Básico*. Inovação, vol. 11, n.º1, pp.77-98.
- Niza, S. (1996). *Necessidades Especiais de Educação: da Exclusão à Inclusão na Escola Comum*. Inovação, n.º 9, pp. 1-2; 139-149.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- O’Gorman, E. & Drudy, S. (2010). *Addressing the Professional Development Needs of Teachers Working in the Area of Special Education/Inclusion in Mainstream Schools in Ireland*. Journal of Research in Special Educational Needs, vol. 10, n.º 1, pp. 157–167.
- ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> Acedido a 22 de janeiro de 2016.
- Pancsofar, N. & Petroff, J. G. (2016). *Teachers’ experiences with co-teaching as a model for inclusive education*. International Journal of Inclusive Education, vol. 20, n.º 10, pp.1043-1053.
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas N.º 3 de Elvas. (2015-2018). Disponível em: www.es.-dsanchoii.net Acedido em 14 de março de 2016
- Projeto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas N.º 2 de Elvas. (2013-2016). Disponível em: <http://eb23n1elvas.drealentejo.pt>. Acedido em 14 de março de 2016
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas N.º 3 de Elvas. s.d. Disponível em: www.es.-dsanchoii.net. Acedido em 14 de março de 2016
- Regulamento Interno do Agrupamento Vertical de Escolas N.º 2 de Elvas. (2013-2017). Disponível em: <http://eb23n1elvas.drealentejo.pt> Acedido em 14 de março de 2016
- Ribeiro, J. P. (1999). *Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). Análise Psicológica*, vol. 3, n.º.17, pp 547-558.
- Ribeiro, J. P. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Rodrigues, D. (2014). *Declaração de Salamanca: Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*. Escola Digital, n.º 4 de Setembro de 2014. Sindicato dos Professores da Grande Lisboa.

- Rodrigues, D. (1993). *Motricidade, Adaptação e Populações Especiais*. Universidade de Campinas. Brasil.
- Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação curricular e inclusão*. Em David Rodrigues (org). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: ME/Departamento de Educação Básica.
- Ruela, A. (2000). *O aluno surdo na escola regular. A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sage, D. (1999). *Estratégias administrativas para o ensino inclusivo*. In S. Stainback, & W. Stainback, *Inclusão Um Guia para Educadores*. Porto Alegre: Artimed, pp. 129-141.
- Sampaio, C., & Morgado, J. (2014). *As atitudes dos professores do primeiro ciclo do ensino básico face à educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais*. *Interações*, n.º 33, pp.163-188.
- Sanches, I. (2011). *Do “aprender para fazer” ao “aprender fazendo”: as práticas de educação inclusiva na escola*. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 19, pp.135-156.
- Santos, M., Matos, F., & Fonseca, T. (2009). *Que se ganha com o trabalho de projeto?* *Noesis*, 76. Disponível em: https://www.bing.com/search?q=www.minedu.+pt%2Fdata%2FNoesis%2Fnoesis_Revista76.pdf&PC=U316&FORM=CHROM. Acedido em 12 de janeiro de 2016, pp. 26-29.
- Scruggs, T. E. Mastropieri, M. G. and K. A. McDuffie. (2007). *Co-teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research*. *Exceptional Children*, vol. 73. Porto Alegre: EDIPUCRS, pp. 392-416.
- Silva, M. (2009). *Da exclusão à inclusão: concepções e práticas*. *Revista Lusófona da Educação*, n.º 13, pp.135-153.
- Silva, M. (2008). *Inclusão e Formação Docente*. *Eccos. Revista Científica*, São Paulo, vol. 10, n.º 2, pp.479-498.
- Silva, M. E. (1992). *Sobredotados, suas necessidades educativas específicas*. Porto. Porto Editora.
- Simeonsson, R. J. (1994). *Towards an epidemiology of developmental, educational, and social problems of childhood*. In R. J. Simeonsson (Ed), *Risk, resilience & prevention. Promoting the well-being of all children*. Baltimore. P. H. Brookes.

- Sousa, C. (2005). *A Teoria Sociocultural de Vygotsky*. In *Psicologia da Educação, Temas de Desenvolvimento Aprendizagem e Ensino*. (org) de Guilhermina Lobato Miranda e Sara Bahia. Lisboa: Relógio D'Água.
- Sobral, M. L. (1999). *Um aluno muito problemático*. Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, C. (1995). *Activação do Desenvolvimento Cognitivo e Facilitação da Aprendizagem*. In Tavares, J. & Bonboir (org), (1995). *Activação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação*. Aveiro: Edições CIDINE.
- Stobäus, C. & Mosquera, J. (orgs), (2002). *Educação Especial: Rumo à Educação Inclusiva*.
- Tavares, J. (1998). *Construção de conhecimento e aprendizagem*. In L. Almeida / J. Tavares (Org.), *Conhecer, Aprender e Avaliar*. Porto: Porto Editora, pp. 11-30.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Tomlison, Carol A. & Allan, S. D. (2001). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto Editora.
- Unesco (2001). *Open file on inclusive education*. Paris: Unesco.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Unesco (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Disponível em www.unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf. Acedido em fevereiro de 2016.
- Valverde, I. G. (2006). *A crença dos professores do 1º ciclo do ensino regular e da educação especial face à inclusão*. Tese de Mestrado em Psicologia. Porto: Universidade do Porto.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Warnock. M. (2005) *Special Educational needs: a new look*. London. Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Warnock, M. (1978). *Special Education Needs: Report of the Committee of Enquire into the Education of Handicapped Children and young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

ANEXOS

ANEXO 1 - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À SR.^a DIRETORA DO AGRUPAMENTO A



**INSTITUTO
POLITÉCNICO
de PORTALEGRE**

**Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre**

CONSENTIMENTO INFORMADO

Exma. Sra. Diretora

Eu, Vanda de Jesus Sardinha Figueira, estudante do Mestrado em Educação Especial, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, no âmbito da Dissertação de Mestrado para obtenção do grau académico, pretendo estudar o trabalho colaborativo entre docentes do ensino regular e docentes de educação especial, no Primeiro Ciclo do Ensino Básico face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais do Agrupamento de Escolas

Assim, solicito a sua autorização para, desenvolvimento da investigação, a aplicação de inquéritos a professores do ensino regular e a professores de educação especial e análise documental, isto é, análise do Projeto Educativo e do Regulamento Interno do Agrupamento.

Todos os dados obtidos serão apenas para fins académicos, salvaguardando o anonimato e privacidade dos alunos e docentes em questão.

Caso necessite de qualquer esclarecimento, não hesite em contactar-me.

Agradeço a sua atenção,

Vanda Figueira (Professora do Primeiro Ciclo do Ensino Básico) vandafigueira1@gmail.com
– 966756570



INSTITUTO
POLITÉCNICO
de PORTALEGRE

Assinatura do Consentimento Informado, Livre e Esclarecido

Li o presente documento e estou consciente do que esperar quanto à minha participação no estudo em questão. Tive a oportunidade de colocar todas as questões e as respostas esclareceram todas as minhas dúvidas. Assim, aceito voluntariamente participar neste estudo. Foi-me dada uma cópia deste documento.

Aguiar de Escolas

Nome do participante

[Assinatura]
Assinatura do participante



Investigador

Os aspetos mais importantes deste estudo foram explicados ao participante ou ao seu representante, antes de solicitar a sua assinatura. Uma cópia deste documento ser-lhe-á fornecida.

Vanda de Jesus Sardinha Figueira

Nome da pessoa que obtém o consentimento

Vanda de Jesus Sardinha Figueira

Assinatura da pessoa que obtém o consentimento

13-01-2016

Data



ANEXO 2 - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À SR.^a DIRETORA DO AGRUPAMENTO B



**INSTITUTO
POLITÉCNICO
de PORTALEGRE**

**Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre**

CONSENTIMENTO INFORMADO

Exma. Sra. Diretora

Eu, Vanda de Jesus Sardinha Figueira, estudante do Mestrado em Educação Especial, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, no âmbito da Dissertação de Mestrado para obtenção do grau académico, pretendo estudar o trabalho colaborativo entre docentes do ensino regular e docentes de educação especial, no Primeiro Ciclo do Ensino Básico face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais do Agrupamento de Escolas

Assim, solicito a sua autorização para, desenvolvimento da investigação, a aplicação de inquéritos a professores do ensino regular e a professores de educação especial, assim como observação direta em sala de aula e análise documental, isto é, análise do Projeto Educativo e do Regulamento Interno do Agrupamento.

Todos os dados obtidos serão apenas para fins académicos, salvaguardando o anonimato e privacidade dos alunos e docentes em questão.

Caso necessite de qualquer esclarecimento, não hesite em contactar-me.

Agradeço a sua atenção,

Vanda Figueira (Professora do Primeiro Ciclo do Ensino Básico) vandafigueira1@gmail.com
– 966756570

ESE.GER.5-Rev.2






INSTITUTO
POLITÉCNICO
de PORTALEGRE

Assinatura do Consentimento Informado, Livre e Esclarecido

Li o presente documento e estou consciente do que esperar quanto à minha participação no estudo em questão. Tive a oportunidade de colocar todas as questões e as respostas esclareceram todas as minhas dúvidas. Assim, aceito voluntariamente participar neste estudo. Foi-me dada uma cópia deste documento.

Agupamento de escolas
Nome do participante


Assinatura do participante

Data
11/01/2016

Investigador

Os aspetos mais importantes deste estudo foram explicados ao participante ou ao seu representante, antes de solicitar a sua assinatura. Uma cópia deste documento ser-lhe-á fornecida.

Vanda de Jesus Sardinha Figueira
Nome da pessoa que obtém o consentimento

Vanda de Jesus Sardinha Figueira
Assinatura da pessoa que obtém o consentimento

11-01-2016
Data



ANEXO 3 - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DIRETA EM SALA DE AULA

1- Planificação

- Como planifica (se foi em conjunto com o PEE);
- Recursos que utiliza (materiais e/ou humanos);
- Pessoas que envolve (terapeuta,...).

2- Discurso que utiliza

- Como se refere aos alunos;
- Como se refere à deficiência;
- Como se refere ao ensino;
- Como se refere à aprendizagem.

3- Participação nas atividades coletivas

- Refere-se a alguma adequação/ especificidade no âmbito coletivo para o aluno com NEE;

ANEXO 4 - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA

Estabelecimento de Ensino: Escola Básica de Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Anos de escolaridade: 1.º e 4.º anos

Observador: 1

Número de aulas: 2 aulas

Tempo de duração da 1.ª aula: 90 minutos (45 min para cada ano de escolaridade)

Tempo de duração da 2.ª aula: 60 minutos (30 min para cada ano de escolaridade)

Professores observados: 2 (PTT e o PEE)

ANEXO 5 - QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR TITULAR DE TURMA

QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR TITULAR DE TURMA

Caro(a) colega.

Este questionário destina-se a recolher informações para um estudo sobre o trabalho colaborativo do Professor Titular de Turma e do Professor de Educação Especial para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, num concelho do Alto Alentejo.

Este estudo será apresentado para a conclusão do Curso de Mestrado em Educação Especial - Especialização em Problemas Cognitivos e Motores, na Escola Superior de Educação de Portalegre.

O questionário é anónimo e confidencial e os dados neles recolhidos, não serão usados para outros fins se não os deste trabalho.

Agradeço que responda a todas as perguntas com o máximo de sinceridade e que não assine o questionário.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Vanda Figueira

Assinale no círculo a resposta que mais se adequa a cada um dos seguintes dados.

I – Dados pessoais e profissionais

1. Género

Masculino ___ Feminino ___

2. Idade

< 30 anos ___ 30 a 40 anos ___ 41 a 50 anos ___ > 50 anos ___

3. Tempo de serviço

<5 anos ___ 6-15 anos ___ 16-25 anos ___ > 25 anos ___

4. Situação Profissional

Docente do Quadro de Agrupamento ___ Docente do QZP ___ Docente contratado ___

II – Formação e experiência profissional

1. Formação académica

Bacharelato ___ Licenciatura ___ Pós-graduação ___ Mestrado ___ Doutoramento ___

2. A sua formação inicial integrou alguma disciplina no domínio das Necessidades Educativas Especiais?

Sim ___ Não ___

3. Possui formação especializada em Educação Especial?

Sim ___ Não ___

4. Já frequentou ações de formação relacionadas com a Educação Especial?

Sim ___ Não ___

5. Se respondeu sim, essas ações de formação ajudaram-no(a) a encontrar novas respostas para as necessidades dos seus alunos?

Sim ___ Não ___

6. Tem ou já teve, no seu grupo ou turma, crianças com NEE?

Sim ___ Não ___

7. Sente-se preparado(a) para trabalhar com essas crianças?

Sim ___ Não ___

8. Considera que o número de crianças na sua turma ou grupo lhe permite dedicar tempo e atenção suficientes às crianças com NEE?

Sim ___ Não ___

III – Caracterização da escola

1. Há quantos anos está a lecionar na escola onde se encontra atualmente?

1-2 anos ___ 3-5 anos ___ 6-9 anos ___ 10 ou mais anos ___

2. Sente-se satisfeito com as condições de trabalho e o ambiente da escola?

Sim ___ Não ___ Não sei ___

3. Na sua escola, há reuniões de trabalho entre os docentes, para além daquelas por imposição legal?

Sim ___ Não ___ Não sei ___

4. Existe um clima de cordialidade e simpatia entre a maioria dos docentes da escola?

Sim ___ Não ___ Não sei ___

5. O docente sabe quais os recursos existentes na escola para apoiar os alunos com NEE e utilizam esses recursos?

Sim ___ Não ___ Não sei ___

6. A gestão da escola valoriza e apoia o trabalho colaborativo entre os docentes?

Sim ___ Não ___ Não sei ___

7. A gestão da escola encoraja e facilita oportunidades de formação contínua dos docentes?

Sim ___ Não ___ Não sei ___

8. Sente que a maioria dos docentes da sua escola trabalham para um projeto comum e partilham os mesmos objetivos?

Sim ___ Não ___ Não sei ___

9. Considera que na sua escola existe uma relação de trabalho colaborativo entre os docentes?

Sim ___ Não ___ Não sei ___

IV – Colaboração entre os docentes titulares de turma e o docente da educação especial

1. Sente que tem pouco tempo ou não possui um horário compatível para o trabalho conjunto com o docente de educação especial?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

2. Costuma discutir, semanalmente ou quinzenalmente, aspetos da sua prática profissional com o docente de educação especial?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

3. Conversa, semanalmente ou quinzenalmente, com o docente de educação especial acerca das crianças com NEE?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

4. Tem por hábito elaborar com o docente de educação especial materiais pedagógico-didáticos adequados às crianças com NEE?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

5. Planifica, semanalmente ou quinzenalmente, em conjunto com o docente de educação especial as atividades, aulas ou adequações curriculares para as crianças com NEE?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

6. Costuma trocar com o docente de educação especial materiais pedagógico-didáticos adequados às crianças com NEE?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

7. Tem vontade e gosto de colaborar com o docente de educação especial?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

8. Existe um ambiente agradável e, simultaneamente, eficiente na sua relação profissional com o docente de educação especial?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

9. Partilha com o docente de educação especial os mesmos objetivos pedagógicos?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

10. Considera que, na sua prática profissional, a colaboração com o docente de educação especial é praticamente inexistente?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

11. Considera que, na sua prática profissional, há um bom clima de relação com o docente de educação especial, mas não existe trabalho em equipa?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

12. Considera que, na sua prática profissional, a colaboração com o docente de educação especial é uma obrigação imposta burocraticamente?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

13. Considera que, na sua prática profissional, divide com o docente de educação especial a responsabilidade de planificar, intervir e avaliar para uma resposta educativa inclusiva?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

14. Algumas reuniões que realiza em equipa com o docente de educação especial são propostas por um(a) de vós, de forma voluntária, para que possam planificar e refletir, procurar novas soluções e aprenderem em conjunto?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente _

15. Costuma elaborar o Programa Educativo Individual (PEI) juntamente com o docente de educação especial e com total partilha de ideias e decisões (não sendo apenas uma soma das partes)?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

16. As ideias que troca com o docente de educação especial têm contribuído para a melhoria e transformação das suas práticas, tendo em vista o desenvolvimento da criança com NEE?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

17. Sempre que necessário faz ajustamentos e adequações curriculares para os alunos com NEE, juntamente com o docente de educação especial?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

18. Faz a avaliação dos alunos com NEE, juntamente com o docente de educação especial e de acordo com o que está previsto no seu PEI?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

V – Conceito de colaboração

1. Indique pelo menos três aspetos que considere importantes para o bom êxito do trabalho em equipa ou da colaboração entre docentes.

2. Refira igualmente pelo menos três aspetos que, na sua opinião, podem dificultar o trabalho em equipa ou impedir que a colaboração docente seja mais útil.

3. De entre as seguintes características, escolha as cinco que considere corresponderem melhor à sua ideia de colaboração.

- Conversar sobre os alunos**
- Trocar opiniões acerca da prática docente**
- Trocar materiais pedagógico-didáticos**
- Elaborar em conjunto materiais de ensino**
- Planificar as aulas em conjunto**
- Partilhar experiências**

___ **Procurar ideias ou soluções**

___ **Discutir problemas comuns**

___ **Receber ajuda e prestar apoio**

___ **Partilhar responsabilidades**

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 6 - QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Caro(a) colega.

Este questionário destina-se a recolher informações para um estudo sobre o trabalho colaborativo do Professor Titular de Turma e do Professor de Educação Especial para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, num concelho do Alto Alentejo.

Este estudo será apresentado para a conclusão do Curso de Mestrado em Educação Especial - Especialização em Problemas Cognitivos e Motores, na Escola Superior de Educação de Portalegre.

O questionário é anónimo e confidencial e os dados neles recolhidos, não serão usados para outros fins se não os deste trabalho.

Agradeço que responda a todas as perguntas com o máximo de sinceridade e que não assine o questionário.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Vanda Figueira

Assinale com uma cruz (X), a resposta que mais se adequa a cada um dos seguintes dados.

I – Dados pessoais e profissionais

1. Género

Masculino ___ Feminino ___

2. Idade

<30 anos ___ 30 a 40 anos ___ 41 a 50 anos ___ > 50 anos ___

3. Tempo de serviço

<5 anos ___ 6-15 anos ___ 16-25 anos ___

4. Situação Profissional

Docente do Quadro de Agrupamento ___ Docente do QZP ___ Docente contratado ___

II – Formação e experiência profissional

1. Formação académica

Bacharelato ___ Licenciatura ___ Pós-graduação ___ Mestrado ___ Doutoramento ___

2. A sua formação inicial integrou alguma disciplina no domínio das Necessidades Educativas Especiais?

Sim ___ Não ___

3. Possui formação especializada em Educação Especial?

Sim ___ Não ___

4. Já frequentou ações de formação relacionadas com a Educação Especial?

Sim ___ Não ___

5. Se respondeu sim, essas ações de formação ajudaram-no(a) a encontrar novas respostas para as necessidades dos seus alunos?

Sim ___ Não ___

III – Caracterização da escola

1. Há quantos anos está a lecionar na escola onde se encontra atualmente?

1-2 anos ____ 3-5 anos ____ 6-9 anos ____ 10 ou mais anos ____

2. Sente-se satisfeito com as condições de trabalho e o ambiente da escola?

Sim ____ Não ____ Não sei ____

3. Na sua escola, há reuniões de trabalho entre os docentes, para além daquelas por imposição legal?

Sim ____ Não ____ Não sei ____

4. Existe um clima de cordialidade e simpatia entre a maioria dos docentes da escola?

Sim ____ Não ____ Não sei ____

5. O docente sabe quais os recursos existentes na escola para apoiar os alunos com NEE e utiliza esses recursos?

Sim ____ Não ____ Não sei ____

6. A gestão da escola valoriza e apoia o trabalho colaborativo entre os docentes?

Sim ____ Não ____ Não sei ____

7. A gestão da escola encoraja e facilita oportunidades de formação contínua dos docentes?

Sim ___ Não ___ Não sei ___

8. Sente que a maioria dos docentes da sua escola trabalham para um projeto comum e partilham os mesmos objetivos?

Sim ___ Não ___ Não sei ___

9. Considera que na sua escola existe uma relação de trabalho colaborativo entre os docentes?

Sim ___ Não ___ Não sei ___

IV – Colaboração entre os docentes titulares de turma e o docente da educação especial

1. Sente que tem pouco tempo ou não possui um horário compatível para o trabalho conjunto com o docente titular de turma?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___ Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

2. Costuma discutir, semanalmente ou quinzenalmente, aspetos da sua prática profissional com o docente titular de turma?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___ Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

3. Conversa, semanalmente ou quinzenalmente, com o docente titular de turma acerca das crianças com NEE?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

4. Tem por hábito elaborar com o docente titular de turma materiais pedagógico-didáticos adequados às crianças com NEE?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

5. Planifica, semanalmente ou quinzenalmente, em conjunto com o docente titular de turma as atividades, aulas ou adequações curriculares para as crianças com NEE?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

6. Costuma trocar com o docente titular de turma materiais pedagógico-didáticos adequados às crianças com NEE?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

7. Tem vontade e gosto de colaborar com o docente titular de turma?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

8. Existe um ambiente agradável e, simultaneamente, eficiente na sua relação profissional com o docente titular de turma?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

9. Partilha com o docente titular de turma os mesmos objetivos pedagógicos?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

10. Considera que, na minha prática profissional, a colaboração com o docente titular de turma é praticamente inexistente?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

11. Considera que, na sua prática profissional, há um bom clima de relação com o docente titular de turma, mas não existe trabalho em equipa?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

12. Considera que, na sua prática profissional, a colaboração com o docente titular de turma é uma obrigação imposta burocraticamente?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

13. Considera que, na sua prática profissional, divide com o docente titular de turma a responsabilidade de planificar, intervir e avaliar para uma resposta educativa inclusiva?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

14. Algumas reuniões que realiza em equipa com o docente titular de turma são propostas por um(a) de vós, de forma voluntária, para que possam planificar e refletir, procurar novas soluções e aprenderem em conjunto?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

15. Costuma elaborar o Programa Educativo Individual (PEI) juntamente com o docente titular de turma e com total partilha de ideias e decisões (não sendo apenas uma soma das partes)?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

16. As ideias que troca com o docente titular de turma têm contribuído para a melhoria e transformação das suas práticas, tendo em vista o desenvolvimento da criança com NEE?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

17. Sempre que necessário faz ajustamentos e adequações curriculares para os alunos com NEE com o docente titular de turma?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

18. Faz a avaliação dos alunos com NEE, juntamente com o docente titular de turma e de acordo com o que está previsto no seu PEI?

Discordo totalmente ___ Discordo parcialmente ___ Nem concordo nem discordo ___
Concordo parcialmente ___ Concordo totalmente ___

V – Conceito de colaboração

1. Indique pelo menos três aspetos que considere importantes para o bom êxito do trabalho em equipa ou da colaboração entre docentes.

2. Refira igualmente pelo menos três aspetos que, na sua opinião, podem dificultar o trabalho em equipa ou impedir que a colaboração docente seja mais útil.

3. De entre as seguintes características, escolha as cinco que considere corresponderem melhor à sua ideia de colaboração.

Conversar sobre os alunos

Trocar opiniões acerca da prática docente

Trocar materiais pedagógico-didáticos

Elaborar em conjunto materiais de ensino

Planificar as aulas em conjunto

Partilhar experiências

Procurar ideias ou soluções

Discutir problemas comuns

Receber ajuda e prestar apoio

Partilhar responsabilidades

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 7- FICHA DE PORTUGUÊS ADAPTADA DE 1.º ANO

Nome _____ Data ____/____/____

PORTUGUÊS

ar er ir or ur

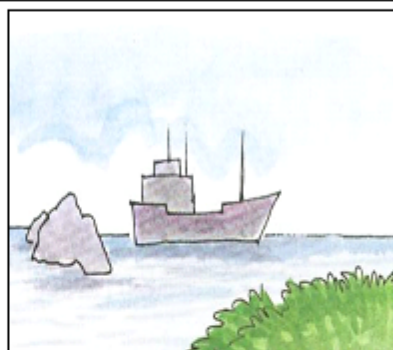
Lê o texto.

O mar

O Artur mora no Porto.

Ontem de manhã foi ver os barcos que navegam ligeiros no mar

Estava bastante calor e o Artur foi dar um mergulho. A sua amiga Marta ficou a vê-lo sentada na areia macia.



- Cuidado Artur! O mar é tão largo! E pode ser muito perigoso!
- Eu nado perto da costa. Por favor fica aqui a ver-me. De seguida vamos os dois dar um passeio pela areia da praia.

Responde.

1- Onde vive o Artur?

2- O mar pode ser muito _____.

3- E tu gostas do mar? Escreve o que pensas do mar.

Completa com **ar er ir or ur** e copia as palavras.



b.....co



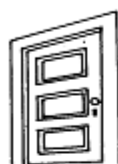
.....vore



.....va



p.....co



p.....ta



.....iso



..... mão



c.....tas

Escreve frases.



passar

correr





chorar

regar



Ordena a frase.

o...mar Artur viu O

ANEXO 8 - FICHA DE PORTUGUÊS DE 1.º ANO

Nome _____ Data ____ / ____ / ____

PORTUGUÊS

ar er ir or ur

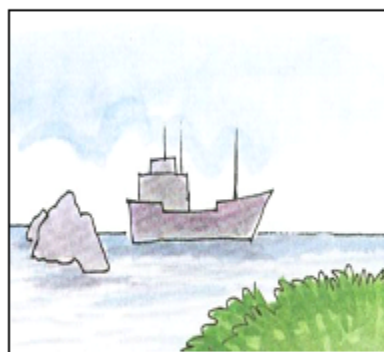
Lê o texto.

O mar

O Artur mora no Porto.

Ontem de manhã foi ver os barcos que navegam ligeiros no mar

Estava bastante calor e o Artur foi dar um mergulho. A sua amiga Marta ficou a vê-lo sentada na areia macia.



- Cuidado Artur! O mar é tão largo! E pode ser muito perigoso!
- Eu nado perto da costa. Por favor fica aqui a ver-me. De seguida vamos os dois dar um passeio pela areia da praia.

Responde.

1- Onde vive o Artur?

2- Onde foi ele ontem de manhã?

3- Quem ficou a ver o Artur a nadar?

4- No fim foram _____

5- O mar pode ser muito _____.

6- E tu gostas do mar? Escreve o que pensa do mar.

Completa com **ar er ir or ur** e copia as palavras..



b.....co



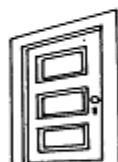
.....vore



.....va



p.....co



p.....ta



.....iso



..... mão



c.....tas

Escreve frases.



passar

correr



chorar

regar



comer

ouvir



jogar

saltar



Ordena a frase.

mar Artur ver O os quer barcos no

ANEXO 9 - FICHA DE AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA DE 1.º ANO

Avaliação Sumativa – 3.º período		
Matemática – 1.º ano		
Nome: _____		
Data: _____		
Professor(a) _____	Classificação: _____	E. Ed. _____

1- Utiliza os sinais $>$, $<$ e $=$.

9 ___ 11 67 ___ 54 89 ___ 90 45 ___ 23 56 ___ 34
 3 ___ 33 44 ___ 44 78 ___ 78 45 ___ 34 23 ___ 21

2 – Numera correctamente os dias da semana de 1 a 7

Domingo	1	Sexta-feira	
Sábado		Segunda-feira	
Terça-feira		Quarta-feira	
Quinta-feira			

3 – Completa como no exemplo:

1 – um 5 - _____ 9 - _____
 2 – dois 6 - _____ 10 - _____
 3 - _____ 7 - _____
 4 - _____ 8 - _____



4 – Descubre qual é o número que falta.

$7 + \underline{\quad} = 10$

$10 + \underline{\quad} = 17$

$20 + 9 = \underline{\quad}$

$6 + 4 = \underline{\quad}$

$12 + \underline{\quad} = 14$

$30 + 9 = \underline{\quad}$

$45 - \underline{\quad} = 40$

$50 - \underline{\quad} = 40$

$20 - \underline{\quad} = 10$

5 – Pinta na barra:



5 quadradinhos de castanho

6 de verde

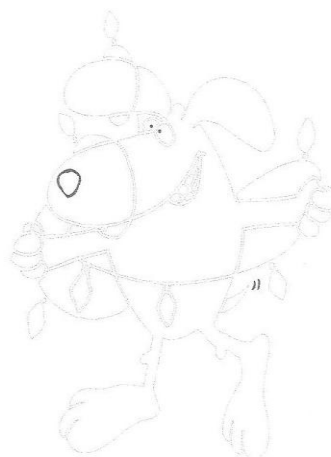
4 de vermelho

2 de azul

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

6 – Escreve os números até 50

7 – Desenha um quadrado e um triângulo.



ANEXO 10 - FICHA DE AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA ADAPTADA DE 1.º ANO

Avaliação sumativa de Matemática – 3.º período 1.º Ano (adaptada)	
Nome: _____	Data: ____ / ____ / ____
Classificação: _____	Professor(a): _____

1- Utiliza os sinais $>$, $<$ e $=$.


9 ____ 11 67 ____ 54 19 ____ 20 4 ____ 23 16 ____ 14
3 ____ 22 25 ____ 25 18 ____ 7 25 ____ 24 23 ____ 21

2 – Numera correctamente os dias da semana de 1 a 7

Domingo	1	Sexta-feira	
Sábado		Segunda-feira	
Terça-feira		Quarta-feira	
Quinta-feira			

3 – Descobre qual é o número que falta.

$7 + \underline{\quad} = 10$ $10 + \underline{\quad} = 17$ $20 + 5 = \underline{\quad}$
 $6 + 4 = \underline{\quad}$ $12 + \underline{\quad} = 14$ $10 + 9 = \underline{\quad}$
 $25 - \underline{\quad} = 20$ $8 + \underline{\quad} = 20$ $15 - \underline{\quad} = 10$

4 – Pinta na barra: 

5 quadradinhos de castanho

6 de verde

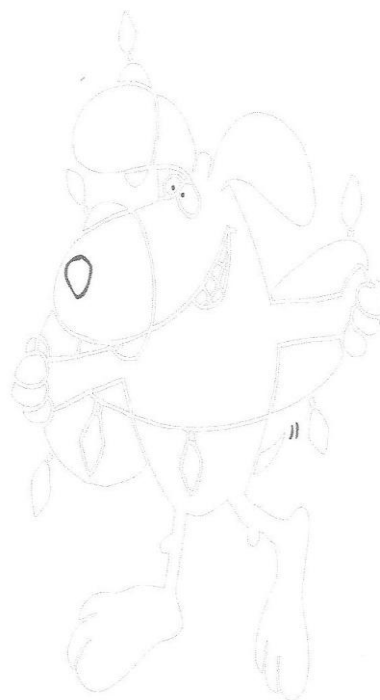
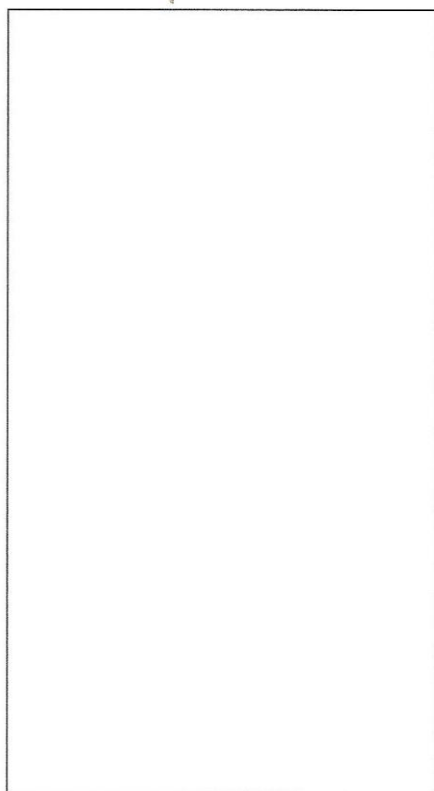
4 de vermelho

2 de azul

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

5 – Escreve os números até 25

6 – Desenha um quadrado e um triângulo.



ANEXO 11 - FICHA DE AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA DE 4.º ANO

Avaliação Sumativa – 3.º Período

Matemática 4.º Ano

Nome: _____ Data: ___/___/___

Classificação: _____ Professora (a): _____

1 – Assinala com X o número que corresponde a cada uma das pistas seguintes:

O algarismo que representa as dezenas de milhar é o 2 e o algarismo que representa as dezenas é menor que 7.

- 324 594 5 129 456 824 302 786 802 226

2- No Velódromo Nacional, em Sangalhos, está a decorrer uma prova de ciclismo. Cada volta à pista corresponde a $\frac{3}{25}$ do total da corrida. O Rogério já completou 8 voltas à pista.



a) A que fração da corrida correspondem essas 8 voltas?

b) Que fração da corrida ainda lhe falta percorrer?

3 – Repara na seguinte estratégia de cálculo:

$$1,2 : 10 = \frac{12}{10} : 10 = 0,12$$

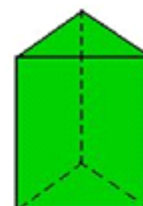
Qual é o quociente de:

15,8 por 100?

$$15,8 : 100 = \boxed{} : \boxed{} = \boxed{}$$

4 – Observa a figura.

a) Porque é que este poliedro não é um prisma retangular ?



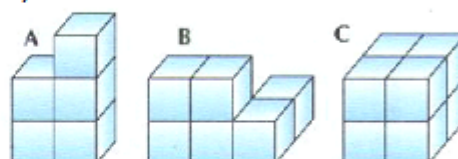
a) Quantas faces retangulares tem este poliedro?

b) Que outro nome podemos dar a um prisma retangular com 6 faces quadradas?

5 – Assinala com X a frase que não é verdadeira.

- Um prisma hexagonal reto tem seis faces retangulares.
- Um prisma hexagonal reto tem duas faces paralelas hexagonais.
- Um prisma hexagonal reto tem oito faces.
- Um prisma hexagonal reto tem duas faces paralelas triangulares.

6 – Observa as pilhas de cubos (não há cubos escondidos atrás delas). É correto afirmar que (assinala com X):



- a pilha de maior volume é a C.
- a pilha A e a pilha B têm o mesmo volume.
- a pilha de maior altura é a B.
- a pilha C tem 7 cubos.

7 – A Andreia esteve a treinar o triplo-salto e conseguiu alcançar os 17,5 metros. No primeiro salto fez 50 decímetros e no segundo 5,15 metros. Qual foi o comprimento do terceiro salto?

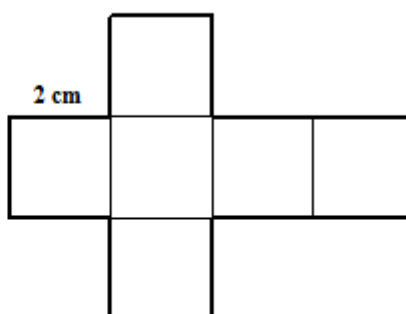


8 – No Jardim da Corredoura vive uma família de 3 tartarugas. A soma das massas das três tartarugas é 5 Kg. A massa da tartaruga-filha é 500 gramas e a massa da tartaruga-mãe é metade da massa da tartaruga-pai. Qual é o valor da massa de cada animal?

9 – Para encher a piscina da família Veiga são necessários 11 400 litros de água. Abriam-se duas torneiras. Em cada hora, a torneira A despeja na piscina 1300 litros e a torneira B 2500 litros. Quantas horas demorará a encher a piscina se as duas torneiras forem abertas ao mesmo tempo?



10 – Qual é o valor da medida da área da planificação do cubo?



11 – A tua professora foi ao supermercado fazer compras e trouxe o seguinte talão.

Talão de Compras	
Pão	2, 60€
Maças	, 90€
Ovos	1, _ €
<hr/>	
Total	7, 25€

Mas como podes ver, alguns números deixaram de estar visíveis. Descobre o preço das compras.

ANEXO 12 - FICHA DE AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA ADAPTADA DE 4.º ANO

Avaliação sumativa de Matemática – 3.º período
4.º Ano (adaptada)

Nome: _____ Data: ____/____/____

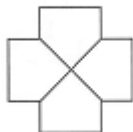
Classificação: _____ Professor(a): _____

1. Observa as figuras e pinta de acordo com a etiqueta.

$$\frac{1}{2}$$



$$\frac{1}{4}$$



$$\frac{1}{5}$$



2. Observa as imagens e assinala com um X as respostas corretas.

2.1 Qual é a imagem que representa metade da maçã?



2.2 Qual é a imagem em que a parte pintada representa a terça parte?



3. Assinala com uma X o número que completa corretamente a igualdade seguinte.

$$15 + 8 = \underline{\quad} + 7$$

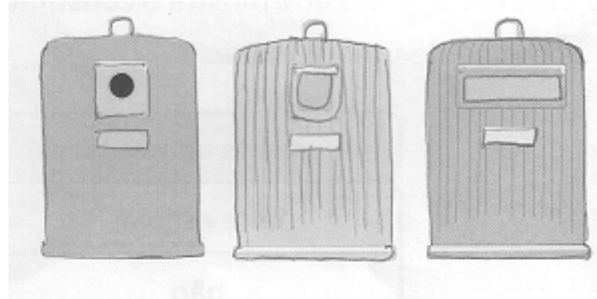
 14 16

4

4.1. Na rua do Ricardo há 3 ecopontos. Cada um deles tem uma capacidade de 9 litros. Qual é a capacidade total dos 3 ecopontos?

Assinala com X a resposta.

- 27 litros
- 270 litros
- 180 litros
- 18 litros



5. A Sofia está a tomar vitaminas. Ela toma duas por dia. Quantas vitaminas tomou ao fim de 5 dias? Completa a tabela de modo a obteres a resposta.

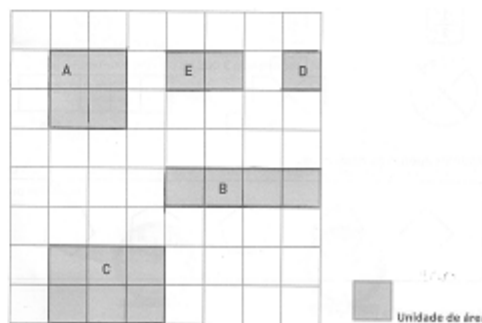
Nº de dias	1	2	3	4	5
Nº de vitaminas	2				

Resposta: _____

6. Considera a unidade de medida de área e assinala com X a resposta.

A figura A tem a mesma área da

- figura B . figura C.
- figura D. figura E.



7.

7.1 Observa os registos da altura da Raquel e dos seus primos. Completa o quadro.



O mais alto	O mais baixo

7.2 Qual é a diferença de altura entre o Tiago e a Laura? (Utiliza a estratégia conveniente para resolveres.)

R.: _____

8. Observa as figuras representadas no geoplano e indica o perímetro de cada uma delas, de acordo com o exemplo.

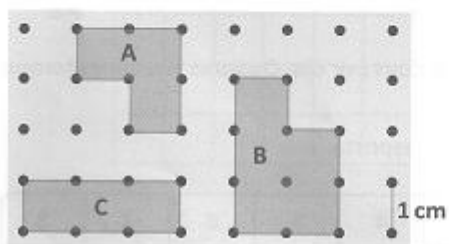


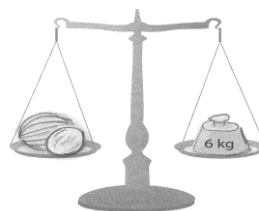
Figura A – 8 cm

Figura B – _____

Figura C – _____

9. Observa a balança com atenção e completa.

O melão e a meloa pesam _____ Kg.



Sabendo que o melão pesa 4Kg, a meloa pesa _____Kg.



10. Nas férias passadas registou-se o número de presenças de alunos do ATL.

41	54	39	44	54	55	57	50	45	51	40
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

10.1 Observa a tabela e organiza o diagrama de caule e folhas

d **u**

3 |

4 |

5 |

10.2 Qual foi o maior número de presenças registadas num dia? _____

10.3 Qual foi o menor número de presenças registadas num dia? _____