



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

**O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE
OS PROFESSORES: A PERCEÇÃO DE
PROFESSORES DO ENSINO REGULAR
E ENSINO ESPECIAL EM UNIDADES DE
AUTISMO.**

SARA MARISA ROXO PARREIRA

Orientação: Graça Duarte Santos

Mestrado em Psicologia da Educação

Dissertação

Évora, 2014

Esta dissertação não inclui as críticas e as sugestões feitas pelo júri

Agradecimentos

Em primeiro lugar, o meu verdadeiro agradecimento ao meu amigo João Silva pela competência científica, pelo acompanhamento, pela disponibilidade, pelas críticas e sugestões construtivas demonstradas ao longo da execução da dissertação de mestrado, pela paciência e dedicação com que me auxiliou neste trabalho. Também à Professora Doutora Maria Graça Santos pelo auxílio e chamadas de atenção ao longo de todo o processo.

Aos meus pais pelo apoio, carinho e incentivo para apostar nesta formação. Ao meu namorado pelo apoio total que sempre me deu e por partilhar comigo as angústias e alegrias da vida.

Aos meus amigos pelo apoio ao longo de todo o processo e por nunca me terem esquecido devido à minha ausência.

Aos meus colegas de curso pela amizade, companheirismo e partilha de conhecimento e emoções.

À Universidade de Évora que, através dos seus professores/orientadores, me forneceu bases científicas e metodológicas para a nossa formação.

A todos aqueles que não mencionei, mas que colaboraram e que fizeram com que fosse possível a realização desta dissertação de mestrado, que se tornou valiosa para o meu contentamento pessoal, profissional e intelectual.

Resumo

Trabalho colaborativo entre professores: A percepção de professores do ensino regular e ensino especial em unidades de autismo.

O objectivo deste estudo é contribuir para a compreensão das opiniões e das percepções acerca das práticas por parte de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (Professores de ensino regular e de ensino especial), relativamente à inclusão educativa de crianças com Perturbação do Espectro de Autismo, na sala de aula. Para esse efeito inquirimos 173 professores, sendo que 88 do ensino especial e 85 do ensino regular, que leccionam em escolas públicas portuguesas. De forma global, os resultados obtidos mostram que existe uma congruência entre as variedades em análise. Verifica-se que a Direcção Regional de Educação ao quais os professores constitui um factor de influência nas ideias e nas práticas no trabalho colaborativo. Também se verificou que os professores com menos de cinco anos de docência apresentam ideias e práticas mais colaborativas, tal como os professores até os 20 anos de docência.

Palavras-chave: Professor de ensino regular, Professor de ensino especial, Trabalho Colaborativo, Perturbação do Espectro de Autismo, Inclusão.

Abstract

Collaborative work among teachers: the perceptions of regular education teachers and special education in units of autism.

The aim of this study is contribute to the understanding of different opinions and perceptions about practices of the teachers from primary education. (Teachers regular education and special education) concerning the educational inclusion of children with Disturbance Spectrum Autism in the classroom. This study inquired 173 teachers, and 88 special education and 85 regular education who teach in Portuguese public schools. The results show that there is congruence between the varieties in question. It appears that the Regional Direction of Education which teachers is a factor of influence on the ideas and practices of collaborative work. It was also found that teachers under 5 years of teaching have more collaborative practices and ideas than teachers until 20 years of teaching.

Keywords: teacher regular education, teacher special education, collaborative work, Autism Spectrum Disorder, Inclusion.

Sigilário

AAP – American Academy of Pediatrics

CID-10 – Código Internacional de Doenças

CIF – Classificação internacional de Funcionalidade

EE – Ensino Especial

ER – Ensino Regular

NEE – Necessidades Educativas Especiais

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

O.M.S – Organização Mundial de Saúde

PEA – Perturbação do Espectro de Autismo

PEI – Programa Educativo Individual

TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children

UEE – Unidade de Ensino Estruturado

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Índice Geral

Introdução	6
Capítulo I – Enquadramento teórico	10
1. Perturbação do Espectro de Autismo.	11
1.1 Evolução histórica	11
1.2 Definição do conceito de PEA	12
1.3 Evolução e prevalência	14
2. Inclusão	15
2.1 Breve perspectiva histórica	15
2.2 Educação Inclusiva	21
2.3 Inclusão de alunos com PEA	25
2.4 A importância da formação dos professores	28
2.5 Estudos Portugueses	30
3. Trabalho colaborativo entre professores	31
3.1 Cultura de escola	32
3.2 Aspectos que afectam a implementação do trabalho colaborativo	37
3.3 Desafios do trabalho colaborativo	40
3.4 Estratégia para o trabalho colaborativo	42
3.5 Benefícios do trabalho colaborativo	46
Capítulo II – Estudo empírico	49
1. Definição do problema e objectivos do estudo	50
2. Método	50
2.1 Participantes	51
2.2 Instrumento	51
2.3 Procedimentos	53
3. Resultados	54
3.1 Análise factorial	54
3.2 Teste de normalidade da distribuição	57
3.3 Análise de variância simples	58
3.3.1 Especialização profissional	58
3.3.2 Tempo de docência	59
3.3.3 Direcção Regional de Educação	61
4. Discussão	63
5. Conclusão e implicações para futuras investigações	66
Bibliografia	69

Anexos	76
---------------	----

Índice de tabelas

Tabela 1. Matriz factorial	54
Tabela 2. Alpha de Cronbach	55
Tabela 3. Matriz factorial	56
Tabela 4. Alpha de Cronbach	57
Tabela 5. Teste Kolmogorov-smimov	57

Introdução

O presente estudo situa-se no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, tendo por tema o trabalho colaborativo entre os professores, relativamente à opinião dos professores do ensino regular e professores do ensino especial em unidades de autismo. Resulta, assim da necessidade de encontrar respostas a algumas questões e interesses acerca das práticas dos professores, tanto do ensino regular como de ensino especial, em contexto escolar, assim como, relativamente ao desenvolvimento do processo colaborativo que possam realizar no seio da escola. O mesmo decorre de um conjunto de interesses e preocupações profissionais relativamente à intervenção que os professores de ensino especial desenvolvem juntos das salas e dos professores de ensino regular, constituindo assim, uma oportunidade para reflectir sobre as práticas desenvolvidas, equacionar novos processos de acção e aprofundar conhecimentos nestes domínios.

Tendo em conta a evolução da educação, nomeadamente a partir da expansão da escolaridade obrigatória, a escola passou a ter um papel crucial no desenvolvimento e formação dos indivíduos. O acesso à escolarização passou a ser um direito de todos e um dever da escola, pelo que se assiste permanentemente ao esforço dos Estados, 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 levado a debates e reflexões, que suscitaram ao aparecimento de alterações nas políticas educativas, implicando estas, a mudanças substanciais na organização das escolas na procura de resposta às necessidades de Todos os alunos.

Nas últimas décadas verificaram-se diversas alterações no âmbito das respostas educativas aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), que se consubstanciaram em um progressivo acesso destes alunos às escolas, ditas de ensino regular, fruto do progresso realizado acerca da perspectiva sobre a deficiência em termos sociais e educativos, designadamente os professores do ensino regular e os professores de ensino especial, procuraram programar respostas educativas ajustadas aos alunos com NEE, em articulação com a família e com as instituições sociais de apoio.

Actualmente a escola assume, enquanto instituição, um papel relevante face às políticas inclusivas a que Portugal tem vindo a aderir, através das rápidas e profundas

modificações que têm alterado a natureza de uma área educativa que, durante muitos anos, esteve associada a uma prática assistencial e segregadora. Pensar na educação de alunos com NEE, numa perspectiva educacional, envolve ainda, em muitos aspectos, mudanças significativas nas escolas e nos professores.

Com a publicação do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro determinou-se que a educação especial (EE) se destina a alunos com NEE de carácter permanente, oficializando, assim a separação entre EE (identificados por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade - CIF), e os apoios educativos prestados aos restantes alunos com dificuldades escolares. Este diploma legal também consagra como aspecto decisivo a construção de uma escola de qualidade preconizando a inclusão educativa e social, a igualdade de oportunidades, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, e a preparação para o prosseguimento de estudos ou vida profissional (Rodrigues & Nogueira, 2011). Neste contexto, define a necessidade de criar respostas diferenciadas nas escolas de ensino regular (ER) para atender deficiências sensoriais e mentais graves. São as chamadas escolas e agrupamentos de referência, que usufruem, entre outras, de unidades especializadas para o atendimento educativo dos alunos com perturbação do espectro do autismo (PEA). As unidades de ensino estruturado (UEE) são salas situadas em escolas regulares, devidamente integradas no ambiente educativo, onde os alunos diagnosticados com PEA permanecem a tempo parcial, uma vez que se promove a integração destes alunos nas turmas e na vida escolar, junto dos seus pares. Estas unidades são assim, consideradas os alicerces da inclusão e um valioso recurso pedagógico para as escolas, ou agrupamentos de escolas (Gonçalves; Carvalho; Mota; Lobo; Correia; Monteiro; Soares & Miguel, 2008 cit in Sanches & Teodoro). Estas salas permitem receber os alunos que tradicionalmente eram encaminhados para instituições, porque dispõem de recursos humanos (docentes especializados, técnicos e assistentes operacionais) e físicos. Podemos então afirmar que, a inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, e acessibilidade para todos (Ainscow, 1995; Armstrong, 2001; Correia 2001; Rodrigues 2001; Warwick, 2001, cit. por Sanches & Teodoro, 2006). Pretende-se, assim, que a aprendizagem se faça com a ajuda do professor, e conjuntamente com o grupo/turma, valorizando o saber e a experiência de todos (Bronfenbrenner, 1979, cit. por, Sanches & Teodoro, 2006).

No entanto, a aplicação destas directivas torna-se bem mais complicada quando se equaciona a prática nas salas de aulas. Não se passa facilmente de uma atitude a outra ou de um comportamento a outro, quando se fala em mudanças sociais ou educativas. Dado que, nem sempre os professores sentem a segurança necessária e consideram não ter os conhecimentos essenciais para actuar adequadamente com os alunos com PEA, necessitando permanentemente de apoio.

É também necessário reflectir sobre a melhor forma dos docentes de EE serem veículo de inclusão, potenciando o seu trabalho através do trabalho colaborativo com os professores titulares de turma, quer em termos de planificação, quer em termos de operacionalização/realização, organizando-se numa perspectiva de transmissão de saberes e avaliação integrada, privilegiando o apoio indirecto ou em parceria nas salas de aulas (Ainscow, 2000, cit in Rodrigues & Lima-Rodrigues 2011). A mudança das práticas requer uma dinâmica conjunta de todos os profissionais e exige tempo e disponibilidade. É nesta perspectiva, que este estudo surge, no sentido de perceber as atitudes colaborativas e as práticas pedagógicas dos professores relativamente à inclusão dos alunos com PEA no ensino regular.

O estudo encontra-se organizado em dois capítulos. No primeiro apresenta-se a revisão da literatura que esteve na base do estudo, a saber: (i) Perturbação do espectro do autismo; (ii) Inclusão; (iii) Trabalho colaborativo entre professores.

O segundo capítulo integra o estudo empírico: A percepção do trabalho colaborativo dos professores do ensino regular e professores do ensino especial em unidades de autismo. É neste capítulo que se define o problema e os objectivos do estudo, no qual se apresenta a justificação para a escolha do tema e se equacionam as questões que desencadearam o estudo, e que fundamentam os objectivos gerais e específicos. Aborda-se ainda a metodologia utilizada para a realização do estudo e os procedimentos usados na recolha e análise de dados.

Por último, este capítulo abrange ainda a apresentação e análise dos resultados obtidos através da utilização de cada uma das técnicas que entendemos necessárias à melhor compreensão do trabalho, comparando a informação recolhida nos questionários. Nas conclusões procura-se responder às questões levantadas no estudo de modo a verificar em que medida os objectivos foram alcançados. Apresentam-se igualmente algumas considerações pertinentes perante os resultados obtidos, assinalando também as limitações do estudo.

Ainda é possível verificar no final do estudo as referências bibliográficas e alguns anexos referentes à recolha de dados.

Capítulo I

Enquadramento teórico

1. Perturbação do Espectro do Autismo

1.1 Evolução histórica do conceito de Autismo

Temos vindo a assistir, ao longo dos últimos 20 anos, a uma crescente investigação/evolução no nível de conceitos e descobertas sobre o autismo, com particular incidência nas áreas de biologia e psicologia. Existiu um forte reconhecimento desta patologia como uma problemática que requer um diagnóstico diferencial e, que exige um enfoque específico na intervenção, nomeadamente em termos de educação.

Eugene Bleuler, psiquiatra suíço, utilizou pela primeira vez a palavra autismo nos princípios do século XX (1911), embora à data, este clínico tenha pretendido referir-se não a uma patologia diferenciada, mas, antes para designar um sintoma que ele pensava ser secundário das esquizofrenias (Gonzalez, 1992 cit in Marques, 2000).

O termo “autismo” foi definido inicialmente por Kanner em 1943 como “*autistic disturbances of effective contact*”. Kanner identificou um grupo de 11 crianças (oito rapazes e três raparigas) com alterações comportamentais marcadas e que se distinguiam, sobretudo pelo seu isolamento social. Estas alterações na vinculação social surgiam desde cedo e distinguiam-se das crianças que se isolavam após um período preestabelecido de vinculação. As características identificadas por Kanner foram: incapacidade de relacionamento com os outros, falha no uso da linguagem, desejo obsessivo de manter as coisas da mesma maneira, ansiedade (tinham medos desapropriados de coisas comuns), excitação fácil com determinados objectos ou tópicos (Ozonoff, S. et al 2003). Contudo, Kanner acreditava que todas as crianças com autismo possuíam níveis normais de desenvolvimento intelectual, que posteriormente comprovou-se que a sua teoria não estava totalmente correcta, pois o “autismo também surge frequentemente associado a disfunções da fala e a deficiências motoras ou sensoriais” (Lima, 2012).

Na mesma altura, Hans Asperger definiu uma síndrome mais ligeira intitulada de *Asperger Syndrome*, onde se observam comportamentos ligeiramente diferentes. Segundo o autor Hans Asperger, a Síndrome de Asperger é caracterizada por um contacto social inapropriado com comunicação peculiar, criando palavras originais, com pobreza de expressões faciais e de gestos e com muitos movimentos estereotipados, inteligência normal ou acima da média. De facto, a diferença

relativamente a Kanner era de que as competências linguísticas e cognitivas eram mais elevadas (Johnson & Council, 2007).

Lorna Wing & Judith Gould (1979) realizaram um estudo epidemiológico com 35.000 crianças, concluindo que um grupo alargado de crianças tinha algum tipo de dificuldade na interacção social, associada a dificuldades na comunicação e falta de interesse em actividades, no entanto, não enquadravam o diagnóstico formal para o Autismo. Neste sentido, criaram o conceito de *spectrum* (Wing & Gould, 1979). Tal como nos diz Wing em 1992, sempre que uma criança apresente limitação extrema da interacção social, forte diminuição da capacidade de comunicação tanto receptiva como expressiva e grande redução da capacidade imaginativa e de fantasiar, o que torna o comportamento estereotipado por esta autora como “Tríade de Lorna Wing” – o que vem a ser, na actualidade, a base do Diagnóstico da Perturbação do Espectro do Autismo.

Desde então, existe uma base de critérios de diagnóstico do autismo nos sistemas de classificação internacional, nomeadamente na Classificação Internacional de Doenças ([CID-10], O.M.S, 1991) e no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais, da Associação Americana de Psiquiatria (DSM-IV-TR, 2000). Relativamente aos primeiros critérios de diagnóstico no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM – III), estes foram definidos em 1980. Os critérios actuais (DSM-IV-TR) definem a Perturbação do Espectro do Autismo como sendo uma Perturbação Global do Desenvolvimento, caracterizada por um défice grave e global em três áreas do desenvolvimento (DSM-IV-TR, 2000):

- a) Interacção social
- b) Comunicação
- c) Comportamento

1.2 Definição do conceito de PEA

O autismo é definido como uma deficiência que afecta a maneira como uma pessoa se comunica e se relaciona com as pessoas ao seu redor (National Autistic Society). A PEA consiste num distúrbio severo do neuro-desenvolvimento e manifesta-se através de dificuldades muito específicas da comunicação e da interacção associadas a dificuldades em utilizar a imaginação, em aceitar alterações de rotinas e à exibição de comportamentos estereotipados e restritos. Estas perturbações implicam

um défice na flexibilidade de pensamento e uma especificidade no modo de aprender que comprometem, em particular, o contacto e a comunicação do indivíduo com o meio (DSM-IV-TR, 2000).

Apesar da multiplicidade dos estudos existentes e de se reconhecer que apresentam uma causa biológica bem demonstrada, continua ainda por definir qual a etiologia precisa que desencadeia um quadro clínico de autismo. No entanto, parece ser consensual que esta perturbação evidencia uma origem multifactorial, devendo ser considerados factores genéticos, pré e pós-natais, com uma combinação complexa que leva a uma grande variação na expressão comportamental.

As características essenciais da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) são a presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou deficitário da interacção e comunicação social e um repertório acentuadamente restritivo de actividades e interesses. As manifestações desta perturbação variam muito em função do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do sujeito. Não existe um desenvolvimento tipicamente normal, apesar de 20% dos pais descreverem um desenvolvimento relativamente normal durante os primeiros anos de vida. Nestes casos, os pais referem uma regressão, sobretudo na linguagem, caracterizada por uma paragem na fala, após a aquisição de 5 a 10 palavras (DSM-IV-TR, 2000).

Utiliza-se a designação de Espectro do Autismo, referindo-se a uma condição clínica de alterações cognitivas, linguísticas e neuro comportamentais, pretendendo caracterizar o facto de que, mais do que um conjunto fixo de características, esta parece manifestar-se através de várias combinações possíveis de sintomas num contínuo de gravidade de maior ou menor intensidade. Apesar disso, utiliza-se com frequência autismo como sinónimo do espectro das perturbações (Lima, 2012).

Reconhecer esta variabilidade de combinações é fundamental para compreender as pessoas com autismo e as diferentes necessidades individuais. Não obstante estes indivíduos manifestam um conjunto de sintomas que permitem realizar um diagnóstico clínico, não existem duas pessoas afectadas da mesma forma e por isso podem ser muito diferentes entre si, não constituindo um grupo homogéneo (Lima, 2012).

De uma forma geral, o diagnóstico da Perturbação do Espectro do Autismo continua a ser realizado através da avaliação directa do comportamento do indivíduo,

segundo determinados critérios clínicos presentes nos sistemas de classificação do DSM-IV e do CID-10. Ambos os sistemas de classificação aceitam que existe um espectro da condição autista que consiste numa perturbação do desenvolvimento e baseiam-se na tríade de características atrás mencionadas. Porém, o diagnóstico de PEA não é fácil, mas deve ser feito o mais precocemente possível. Existem vários sinais de alerta que devem ser tidos em conta:

- Ausência de atenção partilhada;
- A falta de desejo ou necessidade de estar perto do outro;
- O isolar-se dos outros;
- A falta de contacto visual;
- O não responder ao nome;
- O não sorrir em resposta a uma interacção por parte do outro;
- O não apontar;
- A falta de intenção comunicativa (só comunica após solicitação);
- O não falar.

1.3 Evolução e Prevalência

A evolução clínica depende muito da gravidade dos problemas existentes e das comorbilidades existentes. De facto, as crianças com Déficit cognitivo moderado/grave associado irão evoluir pior, uma vez que as dificuldades cognitivas irão limitar as suas aprendizagens e, conseqüentemente limitar o desenvolvimento da sua autonomia pessoal. Contudo, independentemente dos estudos existentes, a evolução da PEA ainda não está bem estudada, pelo que quanto mais precoce for a intervenção, maior a probabilidade de uma melhor evolução. Alguns factores que podem ser tidos em conta para um melhor prognóstico (Gillberg & Steffenburg, 1987):

- Linguagem funcional antes dos 5 anos;
- Boa competência intelectual;
- Formas mais ligeiras de Autismo;
- Intervenção especializada precoce e adequada;
- Apoio parental e da família alargada;
- Apoio do ambiente educativo.

Segundo a AAP (American Academy of Pediatrics), em 2007 (Johnson et al, 2007), a prevalência na Europa e nos EUA apontava para 6:1000, sendo que a prevalência era maior no sexo masculino. Esta diferença era ainda superior na Síndrome de Asperger e no Autismo de alto funcionamento, onde a prevalência poderia variar de 6 rapazes para 1 rapariga a 15 para 1.

O aumento da prevalência está relacionado com vários factores: um aumento da consciência dos pais para a existência da patologia; uma melhor definição dos critérios de diagnóstico, que são agora mais abrangentes e incluem patologias como Perturbação Global do Desenvolvimento sem outra especificação; um conhecimento mais alargado de todos os técnicos que intervêm com a criança (educadores, médicos, pediatras, etc.) acerca da patologia e criação de mais instrumentos de rastreio e diagnóstico. Todos estes factores têm contribuído para uma mais rápida sinalização e melhor diagnóstico das crianças (Johnson et al 2007).

2. Inclusão

“A normalidade causou-me sempre um grande pavor, exactamente porque é destruidora.”

Miguel Torga, Diário IV, 1948.

2.1 Breve perspectiva histórica da Educação Especial e Inclusão

Verifica-se que a forma como a sociedade encara as pessoas com diferenças físicas, motoras, sensoriais e mentais, ao longo dos tempos, tem sido condicionada pelos valores sociais, culturais, económicos e políticos, próprios de cada época, estando intrinsecamente relacionado com a forma como a sociedade encara e perspectiva a pessoa com deficiência. Nesta perspectiva, Bairrão et al (1998) admite que as atitudes são influenciadas pelos factores económicos, sociais e culturais de cada época, tendo-se assistido ao longo dos anos períodos em que se predomina a rejeição e noutros a protecção, procurando-se, neste momento, alcançar a inclusão (Zazzo, 1971). Assim, a forma como se encara a deficiência não surge como um processo linear ou progressivo, mas sim como um caminho que apresenta desvios, retrocessos e até saltos bruscos.

Na idade Média, o pensamento mágico – religioso que dominava as sociedades da altura influenciou bastante as práticas e atitudes da época, pelo que, as pessoas que apresentavam diferenças físicas e/ou mentais foram alvo de perseguições, julgamentos e até execuções, visto serem consideradas como possuídas pelo demónio, sendo submetidas a exorcismos e por vezes abandonadas em florestas (Correia, 1999).

Nos séculos XVII e XVIII prevalecia a ideia de que a deficiência era o reflexo de uma falha moral grave do indivíduo ou dos seus pais, sendo que os deficientes eram internados em asilos, hospícios ou prisões, não lhes sendo dados qualquer tratamento ou atendimento especial. Porém, sobre a influência de Locke e Rousseau (séc. XVIII) e de diversos estudos inovadores emergiu uma nova forma de encarar a crianças com deficiência, influenciando o aparecimento e a defesa de instituições destinadas às crianças deficientes, retirando-as dos asilos e instituições onde se encontravam depositadas, por serem consideradas como não educáveis (Correia, 1999).

Outro olhar sobre as pessoas com deficiência surge a partir dos trabalhos desenvolvidos por Ponce de Léon, em 1520, que criou num mosteiro beneditino espanhol, uma turma de 12 jovens adultos surdos; por J. Pablo Ponet em 1629, que desenvolveu um processo de ensino baseado no alfabeto manual em associação à linguagem escrita, à qual, posteriormente, se associava o treino da fala e ainda pelo abade L'Épée, que em 1755, criou em Paris um instituto para cegos. Loius Braille, com alunos dessa mesma instituição, viria anos mais tarde a desenvolver o sistema Braille de leitura para cegos (Correia, 1999).

É no fim do séc. XVIII e início do séc. XIX que surgem as primeiras mudanças relativas à prestação de atendimento às pessoas com deficiência, apesar de se definir como uma perspectiva assistencial, em vez de educativa, começando a “institucionalização especializada de pessoas com deficiências” (Jimenez, 1997), marcando assim o início da Educação Especial. Defendia-se nesta época a perspectiva de que a sociedade é responsável pela protecção e apoio à população deficiente, surgindo assim as instituições especializadas na deficiência. Estas instituições eram criadas pelo Estado, Igreja e Instituições de Beneficência Social, com a finalidade de dar atendimento à pessoa com deficiência, enquadrando-se numa perspectiva assistencial (Jimenez, 1997).

Em 1999 Correia salienta diversos trabalhos científicos, com o intuito de diferenciar o tipo de deficiências, o grau e a forma da mesma. Entre eles, destaca os trabalhos de Pinel (1745-1826) que escreveu os primeiros tratados sobre o atraso mental; o de Esquirol (1722-1840) que estabeleceu a diferença entre idiotismo e demência e o de Itard, considerado como o “pai da Educação Especial” que contribuiu para o desenvolvimento desta área, visto ter sistematizado as necessidades educativas especiais de crianças portadores de deficiência mental profunda. Estudou, ainda, a deficiência auditiva e a deficiência mental e acompanhou de perto o “menino selvagem de Aveyron”. Também é possível salientar o trabalho desenvolvido por Séguin (1812-1880) debruçando-se sobre a deficiência mental desenvolveu propostas de educação para esta população com base no treino sensório-motor.

Por sua vez, o trabalho desenvolvido por Montessori e Decroly, no início do séc. XX revelou-se essencial ao nível dos processos de intervenção. Os estudos realizados contribuíram para reformas profundas a nível escolar na Europa, nomeadamente através do movimento da “educação nova”, na compreensão das problemáticas das crianças e jovens diferentes e na criação de métodos e técnicas de desenvolvimento de capacidades, assim como, nos estudos, processos de intervenção e também sobre as políticas educativas do séc. XX (Correia, 1999). Felgueiras (1994) salienta que após o acolhimento da criança com deficiência em instituições, visando essencialmente, o seu afastamento e isolamento da sociedade, evoluiu-se para a preocupação de carácter educativo. Contudo, a atitude que prevaleceu durante muito tempo era a de que a melhor forma de educar as crianças com algum tipo de problema seria remetê-las para serviços especiais, com técnicos especializados que atendiam às suas necessidades. Assim, a Educação Especial era uma estrutura paralela à educação regular (Felgueiras, 1994).

É então a partir dos anos 60 que as alterações produzidas na sociedade ocidental, ao nível social, político, económico e cultural se tornam determinantes no aparecimento de novas abordagens pedagógicas, assim como, na evolução da Educação Especial, tal como salienta Felgueiras (1994): “nos anos 60, a segregação até aí “inabalável”, começa a ceder, face aos fortes movimentos políticos, educacionais e legislativos, que põem em causa o sistema tradicional de educação de crianças e jovens com deficiência, considerando discriminatório, antidemocrático e ilegal”.

Mais tarde, em 1976 segue-se o aparecimento da Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens, constituindo-se como um manual de classificação das consequências da doença, realizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), porém só em 1981 é publicada a lei que consagra a integração como questão fundamental, e tendo por base o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) (Correia, 1999).

Contudo, devido às críticas que surgiram em torno do conceito de integração e sobre as práticas que legitimaram tal perspectiva começa a emergir uma perspectiva mais inclusiva, preconizando uma abordagem mais ampla das dificuldades educativas dos alunos, cabendo à escola responder com eficácia às necessidades dos seus alunos (Correia, 1999). Vários defensores desta perspectiva entendem que deve existir um trabalho de cooperação entre os diferentes intervenientes do processo educativo dos alunos, sejam eles, docentes, órgãos de gestão, professores e técnicos especializados. Assim, é responsabilidade da escola a educação de todos os alunos, cabendo aos professores serem capazes de aprender e realizar processos de mudança em termos pessoais e profissionais (Correia, 1999).

A Declaração de Salamanca (1994) foi elaborada no congresso mundial sobre NEE realizado pelo governo espanhol em colaboração com a UNESCO e com a participação de 92 países (incluindo Portugal) e 25 organizações internacionais, constituindo-se como o mais recente documento escrito com consenso internacional sobre a educação e a integração de pessoas com graves deficiências na sociedade. Segundo Sousa (1998) a Declaração de Salamanca vem lançar o desafio da inclusão, preconizando uma educação inclusiva ao nível dos princípios, das políticas e das práticas na área das necessidades educativas especiais, acentuando o papel determinante das escolas ditas regulares, no que diz respeito o combate das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades inclusivas, reafirmando a *“necessidade de actuar sobre o objectivo de conseguir uma escola para todos que inclua todas as pessoas, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais”* (Correia, 1999).

Relativamente à situação em Portugal, antes da década de 70, os alunos com NEE eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino. A maioria dessas crianças e adolescentes, em idade escolar tinham como recurso educativo as salas de aulas especiais, a escola especial ou a Instituição Particular de Solidariedade Social

(Correia, 2003). Assim, a partir desta época, uma das maiores preocupações das sucessivas reformas educativas foi a de assegurar que os alunos com NEE pudessem frequentar escolas regulares, iniciando-se assim, um processo que leva a uma tentativa de criação de escolas integradoras, numa primeira fase de carácter mais físico, dando lugar a salas de aula especiais, onde os alunos com NEE deveriam receber apoios específicos consentâneos com as suas necessidades (Correia, 2003).

Os alunos com NEE e os professores de EE constituíam um sistema (educação especial) dentro de outro sistema (ensino regular), sendo o isolamento em termos académicos total. Contudo, Correia (2003) defende que a integração física nas escolas regulares levou a uma mudança radical na forma como os alunos com NEE eram educados, abrindo caminho à entrada nas escolas regulares de ensino, que mais tarde deu lugar a uma aproximação em termos de interações entre os alunos com NEE e os alunos ditos “normais”, criando-se assim para os alunos com NEE um acesso aos ambientes sociais das classes regulares. Mais tarde, assistiu-se ao início e mais uma fase que tinha por base o acesso cognitivo à classe regular por parte dos alunos com problemáticas ligeiras, correspondendo à integração académica (Correia, 2003).

Com as mudanças legais que ocorriam noutros países, especificamente nos EUA e no Reino Unido e ainda com a existência do conceito de NEE, que correspondia a qualquer criança ou jovem que exhiba discrepâncias significativas no que diz respeito aos factores capacidades/resultados e que, por essa razão, possa necessitar de receber serviços especiais, para dar respostas às suas necessidades educativas (Pierangelo & Jacob cit in Nielsen, 1999), gerou-se um grande salto qualitativo no atendimento educativo no sistema regular. Começou a existir uma expansão do apoio e as adaptações a todos os alunos que no seu percurso escolar são marcados por sucessivos fracassos. Assim, surge progressivamente a necessidade emergente da construção de uma Escola Inclusiva, onde todos os alunos devem aprender juntos independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam.

Só em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) começa-se a assistir a transformações profundas na concepção da educação integrada, sendo um os seus objectivos “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (art. 7º). De acordo com Bénard da Costa os anos 80 e 90 caracterizaram-se por uma

adaptação do sistema aos novos desafios colocados pelas declarações internacionais relativamente às pessoas deficientes. Com o aparecimento da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei 46/86, de 14 de Outubro, há a consagração de todos estes aspectos, estabelecendo o quadro geral do Sistema Educativo no âmbito do Ministério da Educação. Nela se expressam as grandes metas para a Educação, o que de acordo com Correia (1999) implica profundas transformações na concepção de “educação Integrada”. Segundo Costa (1995) a LBSE foi fundamental para o futuro da EE, dado que, veio dar suporte legal às práticas já desenvolvidas e define o que se pretende da escola regular e da sociedade em geral quanto à integração do aluno com NEE.

Obviamente que para além da colocação física dos alunos com NEE nas escolas do ensino regular e da necessidade de dotar com recursos as escolas para o trabalho com estes alunos, a inclusão centra-se no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e adapta as perspectivas de ensino a essas necessidades (Warnick, 2001). A EE permite que seja reconhecido ao aluno com NEE o direito a frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades. Nasceram assim as Escolas Inclusivas.

Actualmente encontra-se em vigor o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. Este Decreto-Lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários dos sectores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação em um ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Em suma, as necessidades educativas formam um *continuum* a que a escola se deve ajustar progressivamente, tendo como finalidade tornar possível o acesso dos seus alunos aos objectivos da educação, o que pressupõe admitir a diferença com um desafio a que é necessário dar resposta, através de uma visão integradora, evitando a dificuldade no trabalho de transmissão do conhecimento social e culturalmente acumulado às novas gerações (Bautista, 1997).

2.2 Educação Inclusiva

Em 1948, na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, a educação foi reconhecida como um direito básico humano. A educação inclusiva é simplesmente uma declaração de um direito fundamental para todos, de acesso à educação e de não ser excluído. Na prática, muitos grupos de pessoas não têm acesso a este direito, por isso os principais instrumentos internacionais e documentos sobre o desenvolvimento explicitaram mais detalhadamente o que quer dizer ter acesso aos direitos da educação (Stubbs, 2008).

A educação é a premissa fundamental para o desenvolvimento político, económico e social de um país, mostrando-se necessária a análise dos desafios enfrentados, para inclusão de pessoas com deficiências em nossas escolas. Porém, é num ambiente controverso, desigual e crescentemente complexo que a inclusão, quer de nível social e de nível educativa procura prevalecer. É certo que, os sistemas educativos de numerosos países mundiais têm na última década usada o termo inclusão nos seus textos legais de Educação, contudo, segundo Wilson, através da análise de documentos sobre a inclusão advertiu que o que se entende por uma Escola Inclusiva pressupõe uma escola centrada na comunidade, livre de barreiras, desde as arquitectónicas às curriculares, promotora de colaboração e de equidade (Rodrigues, 2006).

Assim, antes de mais, o conceito de inclusão refere-se a uma filosofia social, evidenciada na educação pela crença e pela prática que todos os estudantes têm o direito de serem membros importantes e valiosos das suas comunidades escolares. O movimento para a inclusão surge desta forma, como um processo sociopolítico que assenta em determinado tipo de valores sobre os estudantes e a educação. A inclusão emerge de um conhecimento que parte de uma abordagem mais contextual das dificuldades e que enfatiza a justiça nas relações humanas. Nas palavras de Biklen (1985 cit in Ballard, 1995) esta opção é uma questão moral, um objectivo, um valor que decidimos assumir ou rejeitar, com base no tipo de sociedade que pretendemos construir.

Nesta proposta, a Educação Inclusiva é defendida como sendo aquela que consolida um novo paradigma educacional de construção de uma sociedade aberta a todos, para a diversidade, para a solidariedade e para a cooperação. A educação inclusiva implica a rejeição, por princípio da exclusão, seja ela de ordem presencial ou

académica de qualquer aluno da comunidade escolar. Pelo contrário, a escola deve apresentar políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sociocultural sem discriminação (Rodrigues, 2006). Desenvolve-se, desta forma, através de uma acção educacional humanística, não piedosa, que entende o sujeito na sua singularidade e que tem como objectivo o crescimento, a inserção social e visa a satisfação de todos. Neste contexto, a Educação Inclusiva mostra-se como uma ferramenta imprescindível para diminuir a desigualdade, preparando os alunos com deficiência a inserir-se na sociedade. De facto, segundo a Declaração de Salamanca, a Educação Inclusiva “É um processo de grande importância que procura responder às diversas necessidades de todos os estudantes através de práticas inclusivas no nível da aprendizagem, das culturas, da comunidade, e que reduz a exclusão na educação”. Congruentemente, segundo o Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento (International Disability and Development Consortium – IDDC) sobre a educação inclusiva, em Março de 1998 em Agra, na Índia, um sistema educacional só pode ser considerado inclusivo quando abrange a definição ampla deste conceito, nos seguintes termos (Stubbs, 2008):

- Reconhece que todas as crianças podem aprender;
- Reconhece e respeita diferenças nas crianças: idade, sexo, etnia, língua, deficiências/inabilidade, classe social, estado de saúde.
- Permite que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam as necessidades de todas as crianças;
- Faz parte de uma estratégia mais abrangente de promover uma sociedade inclusiva;
- É um processo dinâmico que está em evolução constante;
- Não deve ser restrito ou limitado por salas de aula numerosas nem por falta de recursos materiais.

Desta forma, a Declaração de Salamanca consagra um conjunto de princípios que reflectem as novas políticas educativas, defendendo que o direito à educação é independente das diferenças individuais e que as necessidades educativas especiais não abrangem apenas algumas crianças com problemas, mas sim todas as que possuem dificuldades escolares. A escola deve adaptar-se às especificidades dos

alunos e não ao contrário, levando a um ensino diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) realça ainda que:

“Um conceito alargado de Educação Inclusiva pode ser concebido como um princípio e uma orientação geral para fortalecer a educação, com vista a um desenvolvimento sustentável, aprendizagem ao longo da vida para todos e acesso igual de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem” (UNESCO, 2008).

Como tem sido realçado por um grande conjunto de autores a Educação Inclusiva corresponde a uma reforma educacional que abarca um âmbito muito alargado e diferentes níveis de mudanças. Assim, o objectivo da Educação Inclusiva não se pode resumir apenas à mudança curricular ou mesmo o acesso de alunos com deficiência à escola regular, por outro lado, deve-se tratar de uma reforma bem mais profunda abrangendo os valores e as práticas de todo o sistema educativo tal como ele é concebido (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011).

De facto, a reforma que a Educação Inclusiva propõe deve ser considerada como global e profunda desenvolvida ao longo de um processo que necessita investimento e tempo para se consumir plenamente. Outro aspecto a ter em consideração para o desenvolvimento desta reforma é o facto de ela ter como palco as escolas que não sentem a necessidade de mudança ou a urgência da reforma; é, muitas vezes, um movimento que surge como “exterior” (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011).

Contudo, a Educação Inclusiva na prática enfrenta inúmeros desafios, e em muitos momentos são apenas inseridos no meio social, sem que, contudo sejam inseridos de forma participativa os alunos com deficiência, sendo que estes não conseguem acompanhar o ritmo da sala de aula e ficam apenas como alunos ouvintes e não participativos. Diante de tais considerações, torna-se possível constatar que os direitos e oportunidades nunca são iguais para todas as pessoas, não obstante, essa desigualdade se acentue ainda mais para as pessoas com deficiência. Assim, vários são os desafios para uma Educação Inclusiva, sendo eles a falta de qualificação dos educadores, acessibilidade escolar, recursos didácticos, professores de apoio devidamente qualificados e outros frente a esta proposta.

A educação inclusiva desafia profissionais da educação a mudanças de mentalidade, a olharem para a heterogeneidade do seu grupo como um desafio ao seu profissionalismo, à sua criatividade e servindo de motivo a todos os envolvidos no processo. Assim, para Ainscow & Ferreira (2003 cit in Sanches & Teodoro, 2006), falar-se de educação inclusiva é: “falar em nome do oprimido, do vulnerável, e todos os que historicamente têm sido empurrados para as margens da sociedade, sem voz ou escola no passo”.

Contudo a educação inclusiva não significa de alguma forma, para os profissionais da educação, ter baixas expectativas em relação aos seus alunos, mas significa sim, a compreensão da importância do seu papel como profissional e como membro activo da sociedade. Segundo Rodrigues (2006 cit in Sanches & Teodoro, 2006), a palavra inclusão virou moda no discurso social e educativo, sendo empregue com os mais diferentes significados, dificultando o diálogo, desde os políticos até aos que trabalham no terreno, dando origem a “ideias feitas, (mal) feitas”, que têm como intuito simplificar a sua aplicação ou justificar a sua impossibilidade.

Assim, consideramos que os desafios que a educação inclusiva coloca, reforçando a acção das escolas regulares e das respectivas equipas, apontam para a existência de um único sistema educativo e não para uma dualidade de sistemas – regular e especial – acentuando a necessidade de reformulação da formação de todos os professores para lidarem com a diferença na sala de aula e na escola, visando uma orientação educativa flexível, centrada nas escolas e coordenada por princípios de política educativos claramente estabelecidos pode contribuir para uma melhoria das respostas de todos os alunos, incluindo os que se encontram em situações de maior vulnerabilidade (Costa, Leitão, Morgado, Pinto, Paes, & Rodrigues, 2006).

Nesta perspectiva Sanches & Teodoro (2006) enfatizam a ideia de que é urgente uma mudança de mentalidades, necessitando também de se criar condições e recursos adequados a cada situação, no que respeita ao acesso e ao sucesso da educação inclusiva, é crucial repensar sobre o papel que a educação vai desempenhar sobre a qualidade de vida do homem. Não chegando a integração, a presença física, mas uma solicitação à qualidade da aprendizagem, à diferenciação pedagógica, a uma avaliação constante do currículo e alternando-o quantas vezes for necessário, ajustando-os às necessidades que nos forem surgindo.

A educação inclusiva tem assim por base a visão sociológica da deficiência e diferença, reconhecendo que todas as crianças são diferentes e que as escolas e sistemas de educação precisam ser transformados para atender às necessidades individuais de todos os educandos – com ou sem necessidade especial. Não significa, porém, que a inclusão não significa tornar todos iguais, mas respeitar as diferenças. Isto exige a utilização de diferentes métodos para se responder às diferentes necessidades, capacidades e níveis de desenvolvimento individuais.

Por diversas razões, a Educação Inclusiva tornou-se numa área de bastante controvérsia por diversas razões, sem uma das principais razões a contradição entre a letra da legislação e a prática das escolas. O discurso da inclusão ou “a ideologia da Inclusão” (Correia, 2003) não tem frequentemente uma expressão empírica e por vezes fala-se mais de Educação Inclusiva como um mero programa político ou como uma quimera inatingível do que como uma possibilidade concreta de opção numa escola regular. Tanto a legislação como o discurso dos professores tornou-se rapidamente “inclusivos” enquanto as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser mais inclusivas (Rodrigues, 2006).

Desta feita, a educação inclusiva vai além da aplicabilidade escolar, ela transpõe as práticas pedagógicas, não só centrada nos alunos deficientes, mas em todos dentro do contexto educacional. Paralelamente, Segundo Santos (2001) em uma “escola inclusiva, as crianças com necessidades educacionais devem receber todo o apoio extra para garantir sua educação eficaz”. A educação inclusiva é o meio mais eficaz para criar solidariedade entre crianças com deficiências e seus colegas. A educação dedicada ao âmbito inclusivo depende não só da capacidade do sistema escolar em buscar soluções para o desafio da inclusão, como também do desejo de fazer tudo para que nenhum aluno seja novamente excluído com base em alguma necessidade educacional.

2.3 Inclusão de alunos com PEA

O autismo é uma condição que é geralmente considerada a afectar a comunicação, a cognição e de aprendizagem, o que pode ter um impacto sobre o tipo de educação que é mais apropriado para indivíduos com PEA. No entanto estas crianças aprendem e apresentam uma melhoria significativa se forem utilizados métodos educacionais específicos que reconheçam e procurem compensar estas dificuldades e que criem ambientes estruturados e programas diários que têm como

resultados práticos o aumento das suas capacidades funcionais e a redução das suas limitações e comportamentos inadequados (Mota, Carvalho & Onofre, 2003).

Neste sentido, já em 1971, Kozoloff demonstrou que os alunos com PEA poderiam ter sucesso em salas de aulas comuns, desde que, os professores, currículos e outros componentes do ambiente da aprendizagem fossem preparados de maneiras específicas. Durante os anos 80 e 90 foi realizada uma série de estudos que admitiram ser possível a inclusão de crianças com PEA em ambientes educacionais regulares (Egel e Gradel, 1988; Handleman, 1984; Handleman, 1991; Romanczyk, 1986).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, foram criadas em determinadas escolas, Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Estas Unidades de Ensino Estruturado constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática. A organização da resposta educativa para alunos com PEA deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos (Decreto-Lei n.º 3/2008, art. 25º).

Os objectivos das Unidades de Ensino Estruturado são (Decreto-Lei n.º 3/2008, art. 25º):

- I. Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- II. Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;
- III. Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
- IV. Proceder às adequações curriculares necessárias;
- V. Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;

- VI. Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

De facto o ensino estruturado consiste num dos aspectos pedagógicos mais importantes na inclusão dos alunos com PEA, através da utilização do modelo TEACCH. Inicialmente o modelo TEACCH surgiu na sequência de um projecto de investigação que se destinava a ensinar aos pais técnicas comportamentais e métodos de educação especial que respondessem às necessidades dos seus filhos com autismo. Foi desenvolvido por Eric Schopler e seus colaboradores na década de 70, na Carolina do Norte - Estados Unidos da América (DGIDC, 2008).

Numa perspectiva educacional o foco do modelo TEACCH está no ensino de capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha social. Centra-se nas áreas fortes frequentemente encontradas nas pessoas com PEA – *processamento visual, memorização de rotinas funcionais e interesses especiais* – e pode ser adaptado a necessidades individuais e a diferentes níveis de funcionamento. É um modelo suficientemente flexível que se adequa à maneira de pensar e de aprender destas crianças/jovens e permite ao docente encontrar as estratégias mais adequadas para responder às necessidades de cada um (DGIDC, 2008).

Assim, o ensino estruturado traduz-se num conjunto de princípios e estratégias que tem como orientação a estruturação externa do espaço, tempo, materiais e actividades, promovendo uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia das pessoas com PEA, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento. Através do ensino estruturado é possível fornecer uma informação clara e objectiva das rotinas através da existência de um ambiente calmo e previsível, de forma a atender à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais. Permite ainda, propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar, promovendo a autonomia do aluno. A criação de situações de ensino/aprendizagem estruturadas minimiza as dificuldades de organização e sequencialização, proporcionando segurança, confiança e ajuda a criança/jovem com PEA a capitalizar as suas forças.

Relativamente à estrutura física das unidades de ensino estruturado este deve ser estruturado de forma visualmente clara, com fronteiras e áreas bem definidas, permitindo que o aluno obtenha informação e se organize o mais autonomamente possível, sendo essencial para garantir a estabilidade e fomentar as aprendizagens. A

delimitação clara das diferentes áreas ajuda o aluno com PEA a entender melhor o seu meio e a relação entre os acontecimentos, permitindo-lhe compreender mais facilmente o que se espera que realize em cada um dos espaços. Numa Unidade de Ensino Estruturado podem ser criadas diferentes áreas. O espaço existente e as necessidades dos alunos estão na base da estruturação do espaço e na criação das que se considerem necessários (DGIDC, 2008).

2.4 A importância da formação dos professores

Ao discutir a educação inclusiva de crianças com Necessidades Educativas Especiais em escolas regulares torna-se imprescindível destacar as possibilidades e limites deste tipo de educação e dos profissionais responsáveis pela efectivação do processo inclusivo. Dos grandes desafios destaca-se a formação dos profissionais da escola, sobretudo dos professores, e capacitá-los para prestar o atendimento educacional inclusivo a todos os sujeitos indistintamente e garantir o atendimento educacional especializado digno (Rief & Heimburge, 2006).

Desta forma, é essencial que os professores defendam um posicionamento de crença activa e profunda nos valores da inclusão, aceitando a diferença, pois só assim é possível ao professor conhecer os seus alunos, as suas dificuldades, potencialidades, podendo atender a todos os alunos com a aplicação de métodos de ensino específicos, dando a oportunidade de participação. Paralelamente é necessário que revele uma postura pessoal de empenho, na procura de formação necessária para a intervenção junto dos alunos com NEE o que leva a um maior conhecimento das estratégias de ensino, estruturação, modificações ambientais, adaptações curriculares e apoios, de forma a permitir que todos os alunos, com e sem NEE, tenham sucesso (Rief & Heimburge, 2006). Neste sentido, o professor é considerado o elemento accionador de qualquer mudança que possa ocorrer no âmbito da educação inclusiva (Fullan, 1993).

Assim, torna-se importante reconhecer a procura de informação como algo inevitável, dado que os professores se deparam cada vez mais com alunos com NEE nas suas salas de aula. Inclusive, os resultados de uma investigação realizada por *Stainback e Stainback (1999)* revelam que, é fundamental que sejam disponibilizadas aos professores, oportunidades de actualização dos conhecimentos e das competências necessárias às práticas inclusivas, particularmente através do visionamento de filmes com conteúdo de incidência na temática das NEE em questão,

participação em seminários e formações. Deverá haver, ainda, o recurso a diálogos informais com profissionais com maior conhecimento sobre a questão, quer sobre as formas de conceber, quer sobre os modos de levar à prática. Um grande número de professores sente-se naturalmente inseguro, no momento de aceitar e de lidar pedagogicamente, com alunos com NEE, por um lado devido à ausência de formação inicial, e, por outro, devido a dificuldades de natureza metodológica relacionadas com a adaptação à gestão curricular e aos estilos e ritmos particulares de aprendizagem dos alunos (Stainback & Stainback, 1999).

Desta forma, é importante desenvolver processos de formação contínua, que segundo Ribeiro (1993) consiste: *“num conjunto de actividades formativas de professores que vêm, na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional (quando existe), e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos”*. A formação é, assim, um recurso indispensável para a prática de professor, mas também, não menos importante é a atitude face aos alunos com NEE e especificamente com alunos com PEA, determinante do sucesso de todo o processo. Como evidenciam Stainback e Stainback (1990), não vale apenas só a formação ou até mesmo a participação em seminários ou formações sobre métodos e técnicas de inclusão, se o professor não aceitar este ou aquele aluno na sua turma, devido à natureza especial da sua problemática.

Também alguns autores (Ferreira & Ferreira, 2004; Skliar, 2001; cit in Dorziat, 2009) referem que o fato de a inclusão se dar num processo de imposição legal, pode criar barreira, gerando uma cultura de tolerância com os alunos com PEA, no interior da escola, sem envolver a comunidade escolar num processo de compromisso com o desenvolvimento social e académico destes alunos. Desta forma, para minimizar os obstáculos colocados à inclusão é fundamental a presença e a cooperação do professor de Ensino Especial e outros técnicos especialistas nas escolas, tal como com os professores de Ensino Regular (Dorziat, 2009).

Em suma, numa altura que se discute a profissionalidade dos docentes de educação especial, a autora Lani Florian (2010) propõe uma Pedagogia activa, onde os docentes de educação especial tenham um papel activo. É, assim, de enorme importância que a Educação Especial promova a inclusão, devendo estes profissionais

descentrar-se da perspectiva das diferenças individuais para olhar as necessidades de todos os alunos (Florian, 2010). Nesta perspectiva, sendo os professores os principais agentes promotores de inclusão, torna-se essencial reflectir acerca da importância da formação inicial e contínua dos mesmos, na área da Educação Especial, conforme nos diz Hummer (1999, citado por Miranda, 2003), “preparar convenientemente os profissionais para estas novas funções e responsabilidades exige a implementação de um modelo de formação contínua, consistente, planificado e seleccionado de acordo com a filosofia comum pela e para a escola.”.

2.5 Estudos Portugueses

No nosso país tem-se assistido, nos últimos anos a uma explosão de uma série de investigações acerca dos resultados da inclusão nas escolas portuguesas, assim como sobre todos os seus processos. Um estudo levado a cabo por Camisão (2004) sobre as percepções dos professores acerca da inclusão educativa de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais mostra que globalmente, existe uma atitude favorável dos professores face à inclusão. Porém, 50% dos inquiridos consideram que a sala de aula a tempo inteiro não é o local adequado às aprendizagens, sendo a sala de apoio o contexto privilegiado como o local apropriado para estas crianças. Além disso, consideram que têm menor satisfação no ensino de crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais do que no ensino de crianças sem problemas, e consideram que os professores de apoio estão mais bem preparados para esse efeito. Neste estudo, os professores referem ainda, que os alunos sem problemas são prejudicados com a inserção de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais na sala de aula. A existência de mais recursos humanos, bem como uma mudança na organização curricular, são factores apontados pelos professores como factores essenciais para que se processe uma inclusão adequada, e ao nível das quais diziam sentir ainda falhas.

Numa outra investigação levada a cabo por César & Freire (2003) procurou entender as ideias e as práticas dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, relativamente à inclusão de crianças com deficiência auditiva profunda. Tratou-se de um estudo de caso, envolvendo cinco professores pertencentes à mesma escola, tendo os resultados demonstrados que as atitudes e práticas dos professores são influenciadas, tanto pelas suas convicções, quer pelos recursos humanos, técnicos e organizacionais de que dispunham.

Num estudo mais recente, conduzido por Paiva (2008) aponta para a existência de uma evolução muito acentuada, ao nível das atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula, sendo que 58% dos professores reconhecem os benefícios da inclusão e 45% considera que a inclusão proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos. No entanto, os professores continuam a manifestar algumas preocupações, nomeadamente à falta de formação sobre as diversas deficiências e como dar atenção dentro de uma sala de aula à diversidade, a dificuldade de gestão da sala de aula e a necessidade do trabalho em equipa. Os resultados mais relevantes deste estudo parecem estar relacionados com a formação dos docentes, existindo uma correlação muito forte entre esta e a inclusão escolar, indicando que os docentes com formação especializada têm mais atitudes pró-inclusivos. Globalmente, os professores parecem considerar que a inclusão dos alunos com NEE depende mais das suas atitudes e da sua formação.

3. Trabalho colaborativo entre professores

Muitas são as crianças que, em algum momento da sua vida escolar sentem dificuldades, na verdade, considera-se que até um terço de todas as crianças em idade pré-escolar pode ser descrita como tendo algum tipo de dificuldade por motivo de NEE (Dettmer, P.; Thurston, L.; Dyck, N.; 2005). Porém, existe hoje uma abordagem positiva que reconhece as NEE como uma interação de um conjunto de factores muito complexos. Ainscow (1998) destaca entre eles a natureza do currículo, a organização da escola e a disponibilidade e competência dos professores para responder à diversidade de alunos, dentro da sala de aula.

No decorrer do processo de inclusão de alunos com NEE e em particular em casos de alunos com Perturbação do Espectro de Autismo, é imprescindível a utilização de técnicas cientificamente comprovadas, com o intuito de promover e maximizar o desenvolvimento de todos os alunos e de toda a comunidade escolar (Herner-Patnode, L.; 2009). Paralelamente aos avanços tecnológicos, também o surgimento de leis e regras direccionadas para a prestação de serviços multidisciplinares e multidimensionais a serem coordenados para maximizar a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, revelaram-se como essenciais no surgimento da necessidade de uma vivência conjunta e colaborativa entre os professores, em particular dos professores de educação regular e de educação especial (Nazzaro, 1977 cit in Dettmer, P.; Thurston, L.; Dyck, N.; 2005).

Assim, uma das mudanças relaciona-se com a perspectiva do trabalho dos professores, passando pelo estabelecimento de relações colaborativas, combinando esforços para conseguirem um atendimento de maior qualidade. Neste sentido, os professores, em conjunto, reflectem sobre os problemas, planificam intervenções e implementam-nas, por vezes também, de uma forma partilhada.

O trabalho colaborativo está assim na ordem do dia e existe hoje, um acordo generalizado entre os profissionais da educação e investigadores, quer no que diz respeito à sua promoção nas práticas de trabalho, quer no que diz respeito à colaboração e trabalho conjuntos entre docentes. Assim sendo, esta vivência apresenta como fim a descoberta e implementação de soluções para problemas específicos, conduzindo a uma interdependência positiva que globalmente resulta numa taxa de sucesso mais elevada (Lefever-Davis, Wilson, Moore, Kent, & Hopkins, 2003 cit in Herner-Patnode, 2009).

De facto, a educação de alunos com PEA representa um esforço de uma equipa que deve ser marcado pela partilha e pela colaboração, em que o professor de ensino regular poderá ter que ajustar as suas estratégias, assim como o ritmo de ensino, os conteúdos e os métodos de avaliação, sendo ele considerado como um recurso principal e o professor de educação especial o agente que com ele colabora de forma a encontrarem juntos caminhos para a resolução de problemas específicos na sala de aula e implementando alternativas de sucessos para os alunos (Marchesi, 2001).

3.1 Cultura de Escola

A cultura de escola pode ser definida como um conjunto de conjecturas, significados e símbolos interiorizados prioritariamente por todos os intervenientes educativos e, aparece como algo objectivo que pertence à ordem interna da escola. Andy Hargreaves define as culturas docentes como “crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores ao longo de muitos anos” (1992). Ainda segundo este autor (1998), são as culturas de ensino que permitem o sentido e identidade dos professores e do seu trabalho, significando um dos aspectos mais relevantes para a profissão de docentes. As culturas docentes integram, assim, comportamentos e práticas, modos de agir nas escolas e de interagir entre os professores, daí a importância do estudo das formas de associação e dos

padrões de interacção entre os professores de modo a que se possa compreender as culturas e subculturas da escola (Hargreaves, 1992).

Andy Hargreaves (1992) identifica quatro formas de culturas docentes: o *individualismo*, a *colaboração*, a *colegialidade artificial* e *balcanização*, cada uma das quais com implicações para o trabalho do professor e para a mudança educativa.

Segundo A. Hargreaves e outros autores a cultura de individualismo é a situação mais comum nas escolas, assentando numa situação de isolamento e de trabalho solitário. Desta forma, se por um lado, o isolamento dá aos professores um sentimento de protecção, por outro os professores isolados recebem pouco feedback por parte dos outros docentes e profissionais, associando-se assim, à qualidade da incerteza e de ansiedade.

Na cultura de individualismo os comportamentos de ajuda são muito pouco frequentes, não existindo discussões entre professores acerca do trabalho uns dos outros e quase nunca observam as aulas dos colegas nem analisam ou reflectem colectivamente sobre o rumo e os propósitos do seu trabalho. Neste sentido, a autora refere que o isolamento e a incerteza dos professores estão associados a “cenários de aprendizagem empobrecidos”, nos quais os professores pouco aprendem com os colegas.

Relativamente ao impacto da cultura do individualismo no desenvolvimento profissional dos professores, Day (2001) salienta que “se a cultura do individualismo não for complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento, a sabedoria e o saber fazer profissional possam ser partilhados e através dos quais possam ser testadas as visões perfilhadas sobre o que é considerado um bom ensino, em função das realidades individuais, então há pouco a esperar do desenvolvimento profissional contínuo”.

Na colegialidade artificial, as relações profissionais de colaboração entre os professores são forçadas, recomendadas e, muitas vezes impostas administrativamente. Segundo Hargreaves (1998), neste tipo de cultura, as relações de colaboração “existentes entre os professores não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis”. Por sua vez, as relações de colaboração são reguladas administrativamente, partindo

de uma imposição administrativa, que exige aos professores que se encontrem e trabalhem em conjunto.

Este tipo de cultura “caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como outras formas de trabalho em conjunto”. Contudo, a colegialidade artificial é vista como uma fase de transição entre a cultura do individualismo e a cultura de colaboração, na qual as lideranças assumem um papel fundamental. Apesar da colegialidade imposta administrativamente poder levar ao desenvolvimento de culturas de colaboração, a sua imposição “pecará sempre por se entrar em interações criadas artificialmente e cuja interdependência é mal fundada, aparente e precária” (Sanches, 2000). A colegialidade artificial pode levar à proliferação de encontros não desejados, nos quais os professores não se sentem envolvidos, funcionando apenas como uma sobrecarga, o que acaba por destruir ou enfraquecer os escassos espaços informais de colaboração já existentes na escola. Neste sentido, a colegialidade artificial apresenta, assim, duas consequências negativas, apontadas por Hargreaves, como a inflexibilidade e a ineficiência, as quais violam os princípios do juízo discricionário que constitui o cerne do profissionalismo docente.

A cultura balcanizada é caracterizada por padrões particulares de interação entre os professores em que estes “trabalham não em isolamento, nem com a maior parte dos colegas, mas antes em subgrupos menores, no seio da comunidade escolar, tais como os departamentos disciplinares” (Hargreaves, 1998). Esta cultura é talvez, a forma mais predominante de associação e interação entre os professores, nas nossas escolas. Segundo Day (2001), “os professores identificam-se e mostram lealdade para com o grupo e não para com a escola como um todo. Os grupos competem entre si pelos recursos, pelo estatuto e pela insuficiência dentro da escola. A colaboração só ocorre no caso de servir os interesses do grupo”.

Por último, já nas culturas colaborativas cultura a interajuda, o apoio, a confiança e a partilha na resolução de problemas, ocupando uma posição central na tomada de decisões colectivas, onde o conflito e a crítica poderão e deverão estar presentes. Nestas culturas, o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos tendo em vista a obtenção de ajuda e de apoio. O intuito da cultura de colaboração passa pela aprendizagem mútua dos profissionais, onde existe espaço para a

identificação de preocupações comuns e trabalham conjuntamente na resolução de problemas, resultando o desenvolvimento da confiança colectiva necessária a uma resposta crítica à mudança educativa (Hargreaves, 2001). Como refere Rosenholtz (cit in Fullan & Hargreaves, 2001), a colaboração e a colegialidade pressupõe que o “melhoramento do ensino é um empreendimento mais colectivo do que individual e que a análise e experimentação em concertação com os colegas são condições de aperfeiçoamento dos professores”.

A crença na cultura de colaboração como ingrediente essencial para o desenvolvimento das escolas e dos professores é partilhada por um leque alargado de autores (Rosenholtz, 1986 cit in Fullan & Hargreaves, 2001). Se por um lado, encontramos na literatura num largo consenso quanto às potencialidades da colaboração, importa também estar consciente das formas e significados que esta pode assumir.

Um primeiro aspecto acerca da colaboração é este aparecer sempre intrinsecamente ligada a qualquer interacção ou inovação (Friend & Cook, 1996), o que confere a este conceito a chave para a implementação de mudanças. A colaboração nas escolas é hoje considerada um importante factor de desenvolvimento (Bauwens & Hourcade, 1995; Friend & Cook, 1996; Pugach & Johnson, 1995; Smith & Scott, 1990), sendo definida como “*um estilo de interacção directa entre, pelo menos, duas pessoas, com paridade, que são voluntariamente envolvidas num processo de tomada de decisão partilhada, quando trabalham para um objectivo comum*” (Friend & Cook, 1996).

Assim, a colaboração é um estilo, reforçando a ideia de que a colaboração não é um facto, não existe em si, mas denotando antes o modo como as pessoas interagem durante uma actividade (Friend & Cook, 1996). Esta perspectiva é apoiada por outros autores, que afirmam que a colaboração não é um modelo, mas sim um conjunto de práticas, sendo uma forma de interacção, não sendo um processo ou um fim em si (Bauwens & Hourcade, 1995).

Outro aspecto de enorme importância relaciona-se com o seu carácter voluntário, visto que, é uma decisão que deve emergir das pessoas envolvidas, não sendo possível forçar ao desenvolvimento de uma relação colaborativa (Friend & Cook, 1996), correndo o risco de fracasso (Bauwens & Hourcade, 1995). É ainda de salientar na definição da colaboração a existência de paridade na relação. Esta

paridade implica que a contribuição de cada participante no processo de tomada de decisão seja apresentada e valorizada (Friend & Cook, 1996).

Por conseguinte assiste-se hoje à estruturação de colaboração de diversas formas na tentativa de encontrar-se a estratégia mais adequada para resolver os problemas com que as escolas se deparam, especificamente em casos de PEA. As diversas formas de estruturar os esforços de colaboração podem ser classificadas, segundo Bauwens & Hourcade (1995), em dois tipos: colaboração indirecta e colaboração directa.

Na colaboração indirecta o trabalho em conjunto situa-se ao nível da planificação e desenvolvimento dos programas, sendo a sua aplicação só da responsabilidade de um profissional. Neste tipo de colaboração situa-se a consultadoria, definida como um processo em que um profissional apoia o outro para resolver problemas, habitualmente a propósito de um aluno; o trabalho em equipa, que se pode definir como a organização de grupos de trabalho que se desenvolvem para atingir determinados objectivos; a resolução de problemas de forma partilhada, que se refere a interações informais que acontecem na escola para prevenir ou resolver problemas relacionados com qualquer aspecto do trabalho (Bauwens & Hourcade 1995).

Por outro lado, na colaboração directa as estratégias de colaboração directa os profissionais planificam e implementam a intervenção, conjuntamente. Um exemplo desta forma de trabalho é o ensino partilhado, em que é combinada a acção conjunta de dois professores ao mesmo tempo, dentro da sala de aula. Esta perspectiva tem tido uma crescente aceitação, já que oferece uma vasta gama de vantagens quer para professores quer para alunos (Bauwens & Hourcade 1995).

De facto, no esforço de implementação do trabalho colaborativo entre os professores de ensino regular e de ensino especial começaram por utilizar sobretudo modelos de colaboração indirecta, na definição de metas e objectivos, desde da comunicação com os pais até à elaboração de currículos individuais. No entanto, este modelo de trabalho quer por alguns professores não estarem ainda preparados, quer porque os próprios consultores não tem formação suficiente e adequada, não contribui de forma muito eficaz para a organização de sistemas de apoio integrados (Redditt, 1991).

Às limitações destes modelos associou-se o fracasso dos programas de apoio fora da sala de aula, muito fragmentada, o que fez com que alguns professores, para conseguir uma efectiva e eficiente integração de crianças com NEE na educação regular, começassem a optar pelo modelo de colaboração directa, trabalhando em conjunto dentro da sala de aula (Redditt, 1991).

"O ensino partilhado, como um método sistemático e colaborativo de integrar as culturas da educação regular e especial, é um dos modelos inovadores para incluir estudantes com diferentes necessidades, na educação regular. Como um bom casamento esta colaboração exige dedicação, envolvimento, e trabalho árduo". (Redditt, 1991).

3.2 Aspectos que afectam a implementação do trabalho colaborativo

Contudo, apesar de ser comprovado o progresso na educação devido à existência de trabalho colaborativo, e reconhecido intuitivamente pelos professores ainda é encarado como bastante complexo e de difícil realização. Segundo Lourdes Mesa (2011) da Universidade de Santiago de Compostela, existem algumas causas que determinam a existência ou não de um trabalho colaborativo, como a vivência de um grupo de factores culturais profundamente enraizadas entre os profissionais de educação e determinadas práticas educativas que ainda hoje se desenvolvem.

Entre as práticas educativas culturalmente enraizadas é possível destacar o isolamento, que se caracteriza por práticas educativas individualistas, tendo como consequência um obstáculo à realização do trabalho colaborativo. Goodlad (1984 cit in Antúnez, S.; 1999) e Bird & Little (1986 cit in Antúnez, S.; 1999) consideram mesmo que, o isolamento no sistema educativo constitui uma ferramenta para a atrofia profissional, levando muitas vezes, à complacência e reforço de situações de imunidade e impunidade, impedindo qualquer tentativa de inovação e mudança.

Existe, ainda, a tradição de adoptar princípios organizadores, dando origem a equipas fechadas, inalteráveis e compostas por especialistas em cada uma das áreas curriculares, o que dificulta as possibilidades de interacção com outras pessoas ou grupos, e assim como nos processos de tomada de decisão entre diferentes unidades e uma comunicação ágil (Antúnez, S.; 1999).

Em relação aos hábitos, tradições e práticas nas relações entre as equipas, muitos dos comportamentos transmitidos culturalmente dificultam a colaboração, tendo a sua origem na admissão do isolamento e do distanciamento do grupo como uma situação inevitável, própria da natureza do trabalho, na negligência de novos professores que incorporam a escola e na despreocupação por dar a conhecer e saber explicar adequadamente o que cada elemento do grupo de trabalho faz e quando o faz (Antúñez, S.; 1999).

Tal como foi referido anteriormente, as situações de imunidade e impunidade constituem-se como um obstáculo à colaboração, isto porque, existe a crença de que os professores que, embora não desenvolvam o seu trabalho em equipa, ninguém os vai responsabilizar ou que não provocam qualquer dano para o futuro profissional do professor e escolar do aluno (Antúñez, S.; 1999).

A indisponibilidade de tempo suficiente é também visto como uma prática educativa que bloqueia a colaboração, visto que, o tempo gasto no ensino e na relação com os alunos ocupa a maior parte da dedicação profissional, sendo que a actividade central e a mais importante acontece dentro das salas de aula. Como consequência existe uma tendência para atribuir nos horários dos professores uma elevada dedicação às tarefas de sala de aula, o que nem sempre é proporcional com a disponibilidade de horas para o desenvolvimento de tarefas de preparação, coordenação e avaliação do trabalho dos professores. Nestes contextos, por conseguinte, as oportunidades para o trabalho colaborativo são bastante reduzidas, ficando à mercê da coincidência de um grupo de professores altruístas com forte grau de entusiasmo (Antúñez, S.; 1999). É ainda de se esperar que em escolas maiores exista uma maior dificuldade de estabelecer relações interpessoais e comunicação, o que dificulta o desenvolvimento de um trabalho colaborativo consistente (Antúñez, S.; 1999).

E por último, uma formação inicial e permanentemente satisfatória e adequada de professores é vista como essencial para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, favorecendo, deste modo, os alunos, através a incidência e modificação dos factores culturais.

Para além destas práticas educativas culturalmente aceites à demasiado tempo, é ainda possível reconhecer factores que podem tornar difícil a colaboração entre os professores de ensino regular e de educação especial, nomeadamente a localização

física dos professores, pois as salas de aula regulares encontram-se separadas das salas de educação especial, ou no caso de alunos com PEA, das salas de ensino estruturado, reduzindo as oportunidades dos professores interagirem entre eles (Billingsley, B. S., Griffin, C. C., Smith, S. J., Kamman, M., & Israel, M. 2009).

A grande quantidade de casos também constitui como um factor que dificulta a colaboração, na medida em que é comum que os professores de educação especial tenham muitos alunos que correspondem a diversos professores de educação geral (Billingsley, B. S., Griffin, C. C., Smith, S. J., Kamman, M., & Israel, M. 2009).

Por último, é ainda possível destacar a preparação inadequada, visto que a existência de conhecimentos inadequados acerca da colaboração e inclusão de alunos com NEE nas salas de aula do ensino geral pode criar dificuldades (Billingsley, B. S., Griffin, C. C., Smith, S. J., Kamman, M., & Israel, M. 2009). É fundamental a percepção que os professores de educação especial têm acerca das suas competências e a forma como estas percepções influenciam a realização de trabalho colaborativo. Se o professor entende que o seu trabalho é dúbio ou até incoerente, menos será o esforço despendido na relação colaborativa e deste modo existirá níveis de atrito entre as partes mais elevado (Embich, 2001; Gersten et al., 2001 cit in McKenzie, R.; 2009).

Em suma, a implementação de relações colaborativas é, frequentemente, complicada de concretizar nas escolas. Bauwens e Hourcade (1995) definem fundamentalmente três tipo de barreiras à sua implementação:

- Ao nível das atitudes relacionadas com a perda de autonomia, de independência e de poder ao que se junta um natural receio de abandonar a tradição, que sendo já conhecida dá maior confiança.
- Ao nível das estruturas, em que as dificuldades se relacionam mais com questões administrativas, na medida em que a escola não está organizada para o trabalho simultâneo de dois professores simultaneamente, colocando-se questões de planificação de horários e condicionando muitas um aumento de trabalho para os professores, pelo menos no início.
- Ao nível das competências devido à falta de formação, nos diferentes aspectos implicados no desenvolvimento de relações de colaboração.

Deste modo, o trabalho colaborativo não se resume a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa colectiva – não chega agrupar-se, nem tao pouco é

suficiente exigir resultados. O essencial do trabalho colaborativo relaciona-se com o plano estratégico e operacionaliza-se no plano teórico. É assim como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, com o objectivo de alcançar melhores e duradouros resultados, através do enriquecimento da interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração (Roldão, M.; 2007).

3.3 Desafios do trabalho Colaborativo

Para que a realização deste trabalho colaborativo se concretize de forma eficaz, vários são os desafios postos tanto aos professores de educação regular como de educação especial, que transcendem os que lhes são propostos naturalmente na profissão de docentes.

Assim, é essencial que os professores criem tempo para o planeamento mútuo, que deve ter um carácter formal, através da realização de sessões de planeamento regulares, para que não exista uma falta de comunicação e expectativas não atendidas, assim como comunicar honestamente e honrar o processo, isto é, partilhar ideias e esforços de forma directa. É ainda fundamental ser um observador focado, ou seja, fazer perguntas reflexivas de forma a revelar a dinâmica da sala de aula, ajudando na resolução da especificidade de problemas.

Ambos os professores necessitam de estar activamente envolvidos e presentes com os movimentos na sala de aula, evitando uma observação limitada. A organização é uma competência de vida, resultando em estruturas internas que ajudam a aprender a enfrentar a mudança. É preciso tempo para formular melhorias, e para capacitar os alunos na sua responsabilidade. Esta organização economiza tempo e forma hábitos positivos quando se torna rotina (Mattison, 2008).

O trabalho colaborativo reflecte a análise, a reflexão e reacção. É necessário reflectir para todo o processo e encontrar possibilidades de trabalhar em conjunto. O correcto não é fazer tudo como sempre foi feito, mas sim experimentar métodos diferentes (Mattison, 2008).

Assim, a reflexão sobre a prática é apontada, por diversos autores, como um factor fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores, dando-lhes a possibilidade de melhorar a sua eficácia profissional (Schon, 1983). A reflexão na

interacção com os outros tem um potencial transformador da pessoa e da sua prática profissional. Como refere Day (2001), “para que os professores ampliem o seu conhecimento sobre a prática ao longo da carreira, necessitam de se envolver, individual ou colectivamente, em diferentes tipos de reflexão sobre o seu próprio pensamento, sobre os valores que lhe estão subjacentes e sobre os contextos em que trabalham”.

A verdadeira prática reflexiva ocorre, de acordo com Dewey (1933 cit in Schon, 1983), quando o professor tem um problema real para resolver e, neste caso, investiga no sentido de procurar a solução. Contudo, o mesmo autor acrescenta que o envolvimento do professor em práticas reflexivas implica: abertura de espírito para entender possíveis alternativas e admitir a existência de erros; responsabilidade que permite fazer uma ponderação cuidadosa das consequências de determinada acção; e empenhamento para mobilizar as atitudes anteriores.

Assim, é possível distinguir-se três tipos de reflexão: a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção (Schon, 1983, 1992).

A reflexão na acção decorre durante a prática e “remete para o processo de tomada de decisão dos professores, enquanto estão activamente envolvidos no ensino” (Day, 2001). Centra-se na identificação e encontro de soluções rápidas, no sentido de reajustar as práticas. Contudo, neste tipo de reflexão não se verifica uma reavaliação crítica ou uma mudança das práticas.

A reflexão sobre a acção desenvolve-se depois da prática, quando esta é revista fora do seu contexto. A reflexão sobre as práticas pedagógicas, sobre o que é o ensino e a aprendizagem constitui um processo que pode levar à mudança de crenças e de concepções, bem como da relação dos professores com o ensino. Esta reflexão “permite a análise, a reconstrução e a reformulação da prática no sentido de planear o ensino e aprendizagem em termos futuros” (Day, 2001).

O desenvolvimento de uma reflexão sobre a reflexão na acção (Schon, 1992) trata-se de um olhar retrospectivamente para a acção, reflectir sobre o momento da reflexão na acção. Ao reflectir sobre o que aconteceu, o que observou, que significado atribui e que outros significados podem atribuir ao que aconteceu, o professor assume “uma postura mais ampla e crítica que envolve a investigação sobre questões de natureza moral, ética, política e instrumental, implícitas no pensamento e na prática quotidiana

dos professores” (Day, 2001). Este tipo de reflexão destaca-se por ser proactiva, orientada para a acção futura que, através da compreensão da prática, procura explorar novos problemas e desta forma descobrir soluções e orientações.

É concreto que o envolvimento numa prática colaborativa por parte dos professores implica profundas mudanças, quer ao nível das atitudes e crenças profissionais e pessoais e até mesmo organizacionais, até porque, os elementos envolvidos precisam possuir uma atitude reflexiva, implicando uma análise crítica da actividade docente e que acaba por funcionar como um impulso na tentativa de alcançar outras descobertas e articulações. Para melhor entender o trabalho colaborativo é fundamental que tanto os professores de educação regular como os de educação especial reconheçam as suas responsabilidades no trabalho com alunos com PEA.

Relativamente às responsabilidades do professor de educação especial, este tem a seu cargo o desenvolvimento do plano educativo individual (PEI), incluindo objectivos, instruções especialmente concebidas, modificações para o ensino e avaliação, assim como, o monitoramento do progresso e de outros componentes relacionados. Pertence-lhe também a instrução de estratégias e competências para auxiliar o aluno no acesso a conteúdos, e ainda o desenvolvimento das competências no trabalho nas NEE e a consulta e parceria para atender o aluno e as necessidades da sala de aula (Fall, 2009).

Por outro lado, o professor de educação regular, tem a seu cargo o progresso no currículo de educação regular, conforme o previsto, assim como o desenvolvimento de estratégias de ensino e formação em sala de aula e avaliação sumativa e a consulta e parceria para atender alunos e às suas necessidades em sala de aula (Fall, 2009).

3.4 Estratégias para a Colaboração

Trabalhar em equipa é um desafio importante, particularmente, para quem, durante anos, trabalhou sozinho; é mais do que partilhar com os outros implicando ser criativo, flexível, aberto e focado na aprendizagem (Schroth et al 1994). Nesta perspectiva os professores necessitam de desenvolver e utilizar estratégias para comunicar entre si as suas necessidades e sentimentos assim como compreender as perspectivas e as experiências dos seus pares.

Cook e Friend (1996) sugerem que esta partilha comece com a definição de um, ou mais, objectivos comuns, suficientemente fortes e explícitos para agregarem a atenção partilhada. Para, além disso, consideram fundamental a partilha de responsabilidades a todos os níveis, desde definição dos objectivos, às tomadas de decisão sobre como vais ser desenvolvido o processo na prática. Não implica que ambos tenham de participar igualmente em cada tarefa, implica sim, por sua vez, a definição do que cada um vai fazer decidido em conjunto. Os resultados que se obtiverem em consequência do processo desenvolvido, quer sejam positivos ou negativos, também devem ser partilhados. Finalmente também os recursos de que cada um dispõe, e que podem ser úteis para alcançar os objectivos, devem ser postos em comum (Cook e Friend, 1996).

Segundo Hargreaves (1998 cit in Roldão, 2007) o desenvolvimento de uma cultura de colaboração presume que as relações de trabalho em colaboração entre professores sejam:

- a) Espontâneas, uma vez que partem dos próprios professores enquanto grupo social e poderão ser apoiadas ou facilitadas administrativamente. Estas relações evoluem a partir da própria comunidade e são sustentadas por ela;
- b) Voluntárias, pois estas relações resultam não de constrangimentos administrativos ou de coacção, mas antes da percepção que os professores têm do seu valor;
- c) Orientadas para o desenvolvimento, uma vez que os professores, ao trabalharem em conjunto para desenvolver iniciativas próprias, ou para trabalharem em iniciativas que são apoiadas ou requeridas externamente, nas quais eles estão interessados, estabelecem ele próprios as tarefas e as finalidades do seu trabalho conjunto, uma vez de se encontrarem para implementarem os propósitos de outros;
- d) Difundidas no tempo e no espaço, pois nas culturas de colaboração o trabalho em conjunto não é, na maioria das vezes, uma actividade calendarizada, que seja fixada administrativamente, para ter num tempo fixo e local designado. Nas culturas de colaboração, grande parte do trabalho em conjunto consiste em encontros informais, quase imperceptíveis, breves, mas frequentes;

- e) Imprevisíveis, dado que, nestas culturas, os professores exercem discricção e controlo sobre aquilo que desenvolvem, os resultados da colaboração são muitas vezes incertos e dificilmente previsíveis.

Fullan & Hargreaves (2001) apresentam um conjunto de orientações para o exercício de uma liderança que pretenda desenvolver um “profissionalismo interactiva” assente numa cultura de colaboração. De acordo com os mesmos autores, a utilização de símbolos e de rituais é especialmente importante para a valorização das práticas colaborativas e das situações de aprendizagem entre os professores. O reconhecimento das diversas formas que o trabalho colaborativo pode assumir é apontado como fundamental para se conseguir desenvolver uma cultura de colaboração. Também os meios burocráticos podem ser utilizados para apoiar e facilitar as culturas colaborativas ajudando a institucionalizar novas estruturas organizacionais favoráveis ao desenvolvimento contínuo. A própria organização da escola pode facilitar o desenvolvimento de culturas colaborativas. A este respeito, a literatura mostra-nos que os directores podem utilizar a planificação e a calendarização para o desenvolvimento e manutenção de culturas colaborativas.

Desta forma, Fullan & Hargreaves (2001) apresentam alguns exemplos a serem seguidos pelos directores de escolas, na alteração da organização da escola para o alargamento e desenvolvimento das práticas colaborativas, nomeadamente:

- Disponibilizar tempo para a planificação colaborativa durante o dia de trabalho;
- Preparar o desenvolvimento os horários dos alunos de modo a permitir que os professores trabalhem em conjunto;
- Manter o desenvolvimento da escola para incrementar os contactos entre os professores;
- Facilitar a criação de tempos de planificação comuns e a realização de reuniões calendarizadas, regularmente, para tratar de questões curriculares;
- Encontrar formas imaginativas de alterar o horário de modo a apoiar o trabalho cooperativo.

Contudo, se reflectirmos acerca dos ambientes e das práticas colaborativas existentes nas nossas escolas, a colaboração apresenta sempre uma natureza limitada ou restritiva caracterizando-se, frequentemente, por não conduzir à inovação e

à mudança. Para que as culturas colaborativas sejam propiciadoras de mudança, “elas precisam de um elevado grau de segurança e de abertura entre os seus membros. As culturas colaborativas são, muito claramente, organizações sofisticadas e delicadamente equilibradas, razão pela qual são muito difíceis de criar e ainda mais difíceis de manter” (Nias et al. cit in Fullan & Hangreaves, 2001).

A colaboração requer, assim, mais do que uma filosofia compartilhada de apoio à inclusão, de competências específicas de instrução e adaptação de oportunidades numa reflexão em equipa (Kamens, 2007; Otis-Wilborn et al, 2005; Stayton & McCollum, 2002 cit in McKenzie, 2009) e um sentimento de auto-eficácia no ensino dos alunos com ou sem NEE (Silverman, 2007 cit in McKenzie, 2009). O trabalho colaborativo não pode e não deve ser encarado como uma ideologia, considerando-o, sobretudo como uma “melhor” forma de trabalho no plano moral, mais solidária e menos competitiva, julgada como positiva no plano do bom relacionamento e da disponibilidade para o outro, independentemente da sua real mais-valia para a resposta à necessidade encontrada. Deve ser, por outro lado, encarado como um exercício de uma acção profissional, que implica um processo permanente de auto e heteroformação (Roldão, 2007).

Todos os professores têm os diferentes pontos fortes e para se formar um autêntico trabalho colaborativo é necessária a partilha desses mesmos fortes, para que se seja reconhecido os pontos fortes de cada um e ajudar uns aos outros a identificar os seus pontos fracos e necessidades. Se por um lado, os professores de educação regular não se encontram familiarizados com todos os recursos especializados da prática correspondente com o nível das competências dos alunos com NEE, por outro lado, os professores de educação especial podem não estar familiarizados com as actividades e projectos que muitas vezes devem ser usados no aluno ao nível da sala de aula. Assim, com o trabalho colaborativo, ambos os professores podem conhecer algumas técnicas para enfrentar os problemas específicos dos alunos com NEE (Mattison, 2008).

São as ferramentas e programas que os dois tipos de professores adquirem que podem aumentar o acesso dos alunos ao ensino, assim como um conhecimento compartilhado e uso destas ferramentas que irão aumentar o envolvimento e produtividade de muitos alunos, não apenas os com NEE (Mattison, 2008).

Deste modo, o trabalho colaborativo não se define através de um conjunto de metodologias, mas sim através de uma cultura que implica uma relação de confiança entre professores, apoio mútuo, mas também de auto-avaliação e aprendizagem profissional compartilhada. Esta cultura compreende a profissão de ensino como uma responsabilidade colectiva, que se deve pautar por ser espontânea e voluntária, através de uma visão compartilhada dos obstáculos e interdependência e coordenação como uma forma de relacionamento pessoal assumido colectivamente. Ainda segundo Scruggs et al (2007 cit in Mattison, 2008) afirma que factor central na vitalidade de uma parceria de ensino colaborativo é a clareza de expectativas, o papel do profissional e a percepção da equidade e sensibilidade.

O trabalho colaborativo exige assim uma existência de uma entidade formada por vários profissionais, onde se englobam os professores de educação regular e especial, servindo um propósito comum com a partilha de um ponto de vista, abordagem ou modelo, de modo formal ou informal. A colaboração formal corresponde a reuniões pré-planeadas, conferências para o desenvolvimento de planos educativos individuais (PEI), etc. Por outro lado, a colaboração informal ocorre frequentemente “de fugida” e correspondem a conversas que ocorrem em corredores e nas salas de professores durante os intervalos (Dettmer; Thurston; Dyck; 2005).

3.5 Benefícios do trabalho colaborativo

Desta feita, trabalhar colaborativamente implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas de ensino e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro da equipa que permitam: (1) alcançar com mais sucesso o que se pretende; (2) activar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes de modo a envolvê-los e a garantir que a actividade produtiva não se limita a alguns; (3) ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interacção com todos os outros (Roldão, 2007).

Entretanto, a ideia de trabalhar em colaboração traz novos e variados requisitos, que não seriam possíveis se não existisse um correcto trabalho colaborativo, entre eles, o enriquecimento do material didáctico prestado aos alunos, proporcionando uma oferta educativa mais completa e uma educação mais justa. A colaboração entre os professores permite analisar problemas que são comuns, com maiores e melhores critérios. Ainda proporciona aos alunos uma educação de qualidade, que sem dúvida,

requer um certo grau de planeamento comum e ainda de critérios e princípios de actuação suficientemente coerentes (Antúñez, 1999).

Em suma, podemos identificar como benefícios do trabalho colaborativo entre os professores, uma atmosfera que influencia os alunos a trabalharem com entusiasmo, o aumento do autoconceito e auto-estima entre o professor e o sentimento de pertença à escola e ainda uma melhoria nas aprendizagens realizadas pelos alunos (Smith & Scott, 1990; Bell, 1992 cit in Antúñez, 1999). Detalhadamente, os benefícios de um trabalho colaborativo entre professores devem ser tidos em conta a dois grandes níveis. Os alunos com NEE recebem instrução, que não deve ser só de forma distinta, mas também benéfica em substância. O segundo nível envolve-se com o bom senso dos professores, a auto-eficácia e, portanto, o bem-estar profissional (McKenzie, 2009).

Sustentando os benefícios do trabalho colaborativo é possível destacar as teorias cognitivas, e especificamente as interacções sistemáticas e orientadas que são essenciais à dinamização dos processos cognitivos e à sua progressão e por outro lado, segundo as teorias de motivação a dinâmica de exposição do pensamento, discussão e de dados e ideias, a procura de consenso e superação de conflitos tendem a aumentar o grau de motivação dos participantes, incentivando um maior envolvimento na apropriação de um novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias (Roldão, 2007).

Num outro campo teórico relacionado com o estudo sociológico da profissionalidade e das profissões, encontramos uma clara associação do desempenho à prática colaborativa sistemática, quer no plano da produção dos conhecimentos próprio da profissão, quer no plano da realização das tarefas profissionais (Roldão, 2007).

Para além dos benefícios que o trabalho colaborativo permite aos professores, também proporciona aos alunos o acesso ao conhecimento combinado de especialistas (professores de educação especial) e os especialistas do conteúdo programático (professores de educação regular) e ainda oferecem um caminho para os alunos com necessidades especiais sejam integrados em ambientes de educação geral, uma componente chave para melhorar o sucesso dos alunos com NEE. Os modelos colaborativos, para além de proporcionar benefícios aos alunos com NEE,

melhora a relação professor-aluno, além disso, o ensino e a consulta oferecem oportunidades para diversificar a sala de aula e metodologia.

De facto, vários são os estudos efectuados que demonstram a importância dos professores na área das necessidades educativas especiais. Maria Pereira e Marcos Onofre estudaram o sentimento de auto-eficácia e o empenhamento dos professores de apoio educativo, tendo como principal objectivo o estudo da relação do empenhamento dos professores de apoio e o seu sentimento de eficácia face às tarefas que lhe são exigidas na área de abrangência do Centro de Área Educativa do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral (CAE do B.A.A.L.).

Os resultados indicaram que estes professores apresentavam sentimentos de auto-eficácia mais vinculados aquando do trabalho com os alunos, órgãos de gestão e comunidade e menos expressivo no trabalho com os professores titulares e com a família. Nesta perspectiva, segundo o estudo, no trabalho que realizavam com os professores uma percentagem significativa considerou que esta actividade “a maior parte das vezes é difícil”. O cruzamento de dados apresentados no estudo permite concluir que os professores de apoio educativo apresentam níveis de empenhamento pouco significativos face ao trabalho que realizavam com os professores titulares de turma, ao mesmo tempo em que manifestavam níveis de auto-eficácia pouco expressivos ou reduzidos através de experiências de insucesso ao nível do trabalho cooperativo entre professores e manifestações de ansiedade.

Capítulo II

Estudo Empírico

1. Definição do problema e objectivos do estudo

O estudo pretende aprofundar os conhecimentos acerca das características gerais dos apoios educativos e do trabalho colaborativo desenvolvido entre os professores, através das opiniões desses mesmos professores acerca dos seus papéis e do trabalho conjunto a ser efectuado.

Tendo por referência o objectivo geral, o presente estudo tem os seguintes objectivos específicos:

1. Verificar se os conhecimentos acerca dos processos colaborativos estão dependentes do tipo de especialização, tempo de docência e da direcção regional de educação;
2. Atestar a percepção da generalidade dos professores sobre o trabalho colaborativo como fulcral no caso de alunos com PEA;
3. Certificar que a generalidade dos professores reconhece a existência de dificuldades no trabalho colaborativo;
4. Apurar se o trabalho colaborativo é compreendido como importante para a evolução profissional;
5. Averiguar se as práticas colaborativas dependem do tipo de especialização, tempo de docência e da direcção regional de educação;
6. Apurar se as relações colaborativas envolvem a prática profissional de sentimentos positivos, independentemente da especialização, tempo de docência ou direcção regional de educação.

Assim, a caracterização a opinião e as práticas dos professores de ensino especial e de ensino regular surgiu a partir do estudo da relação do tipo de especialização, a Direcção Regional de Educação e o tempo de docência.

2. Método

O processo aplicou-se de forma sequencial, começando-se com uma ideia que se vai aperfeiçoando e, uma vez delimitada, os objectivos e as questões da pesquisa foram estabelecidos. Após a determinação da amostra, procedeu-se à recolha de dados, através de instrumentos de medição.

2.1 Participantes

Tendo por base a listagem fornecida pela Direcção Regional de Educação (DRE), de todas as escolas públicas do 1º Ciclo, tendo sido seleccionadas 80 escolas, por cumprirem os dois critérios necessários para participação no estudo: (1) incluírem crianças com PEA integradas na turma regular; (2) conterem uma Unidade de Ensino Estruturado com professor de ensino especial. Porém, não conseguindo um número suficiente de participantes foi necessário recorrer a outras técnicas de recolha de informação, descritas posteriormente.

Participaram 173 professores, sendo 85 (49%) professores do ensino regular e 88 (51%) de ensino especial do 1º ciclo de escolaridade, sendo que 16.2% dos professores pertenciam da Direcção Regional do Norte, 18.2% da Direcção Regional do Centro, 30.1% da Direcção Regional de Lisboa e Vale do Tejo, 30.1% da Direcção Regional do Alentejo e 5.2% da Direcção Regional do Algarve. Quanto ao tempo de docência, 6.4% dos professores apresentam até 5 anos de docência, 10.4% entre 6 e 10 anos, 56.1% entre 11 e 20 anos e 27.2% apresenta mais de 20 anos de docência.

2.2 Instrumento

Tendo como objectivo estudar as opiniões dos professores de ensino regular e de ensino especial do 1º ciclo acerca do trabalho colaborativo, recorreu-se à utilização de um questionário construído especificamente para o efeito (cf. Anexo 1), a ser preenchido pelos próprios professores.

A construção do questionário baseou-se em três outros já existentes, realizados no âmbito de teses de mestrado, nomeadamente o “questionário acerca das atitudes dos professores face à inclusão escolar” (Gaspar, 2000) e o “Questionário sobre as percepções dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais” (Camisão, 2004). Tendo por base estes questionários foram seleccionadas algumas das questões, tendo sido acrescentadas e modificadas outras, por referência à literatura.

Com o intuito de validar o instrumento foi realizado um estudo-piloto com o intuito de testar a validade da mesma. Nesta primeira aplicação do questionário foi realizada através de uma reflexão falada, levada a cabo com cada um dos professores, onde estes explicitaram as dúvidas suscitadas por cada um dos itens do questionário. A

partir deste estudo, foram efectuadas algumas alterações para a construção de uma versão final, tendo em conta as sugestões dos professores. Neste sentido, as questões têm como intenção avaliar a percepção dos professores acerca dos diferentes aspectos do trabalho colaborativo para com crianças com PEA, assim como compreender como é que os professores vivenciam o seu trabalho colaborativo.

Relativamente à construção do questionário foi dito em conta diversos aspectos, como a organização das questões relativamente à percepção dos processos do trabalho colaborativo, envolvendo pelo menos dois níveis: o nível da percepção dos processos gerais do trabalho colaborativo entre os professores e o nível de avaliação dos próprios processos na sua relação colaborativa. É também de referir que existe uma correspondência entre os conteúdos dos itens referentes às ideias e os dos itens relativos às práticas. No que concerne à construção dos itens, estes foram elaborados em dimensões conceptuais relevantes na área em estudo, a partir da revisão bibliográfica, possibilitando, assim, a sua organização em escalas.

Alguns itens foram elaborados com conteúdo equivalente, mas de sentido oposto, sendo que reflectiam a ideia da existência de desvantagens no trabalho colaborativo, tendo estes itens sido acrescentados, de forma aleatória, ao longo do questionário.

Na versão final do questionário constam duas partes num total de 30 itens. A primeira com 19 itens refere-se às opiniões dos professores de ensino regular e dos professores de ensino especial de unidades de ensino estruturado face ao trabalho colaborativo e aos processos que o envolvem. Surgem assim, 7 itens relacionados com a existência de processos colaborativos em casos de alunos com PEA, sendo que os restantes itens referem-se a processos colaborativos em casos de NEE, assim com na evolução profissional dos professores. Por sua vez a segunda parte do questionário constituída por 11 questões referentes à prática docente e a sentimentos inerentes às interacções que se estabelecem entre profissionais. Assim, aborda-se um conjunto de opiniões acerca do próprio trabalho colaborativo, pretendendo-se que o sujeito proceda a uma auto-análise e que simultaneamente seja capaz de avaliar a sua relação colaborativa.

Neste instrumento, a convicção das respostas quanto às percepções da teoria e prática do trabalho colaborativo é avaliada segundo uma escala de Lickert, em 5 graus de intensidade (1, "Concordo inteiramente", a 5, "Discordo inteiramente" e 1, "Nunca", a 5 "Sempre").

2.3 Procedimentos

A recolha dos dados realizou-se de Novembro de 2012 a Março de 2013, tendo-se contactado as escolas referenciadas pela DRE para identificar potenciais participantes. Neste primeiro contacto o pedido de participação foi efectuado por correio electrónico, onde se informava o objectivo do estudo. Os interessados em participar deixaram o seu contacto para posterior contacto da investigadora. Porém, por falta de contactos, iniciou-se a selecção dos sujeitos a partir de um processo de amostragem de conveniência de tipo *snowball* para os restantes participantes. Isto é, um grupo inicial de sujeitos foi escolhido aleatoriamente, porém, depois do inquérito feito é pedido a cada elemento da amostra que identifique outros que pertençam à mesma população alvo de interesse. Assim, os sujeitos foram escolhidos com base nas referências dadas, tendo o processo sido repetido as vezes que foram necessárias, levando ao efeito bola de neve.

Na recolha dos dados foram tidos em conta todos os procedimentos que preservam a participação voluntária e informada dos jovens bem como a confidencialidade dos dados recolhidos, sendo assim garantidos os cuidados éticos e deontológicos.

Após a recolha dos dados, procedeu-se ao tratamento estatístico através do programa SPSS 21.0 for Windows (*Statistical Package for the Social Sciences*).

No caso do primeiro questionário por existirem itens conotados negativamente procedeu-se, previamente, à sua recodificação. Com o objectivo de realizar uma redução de variáveis, foram consideradas duas partes do questionário – ideias e práticas – como escalas separadas. Esta opção pareceu a mais indicada, uma vez que as ideias dos professores acerca do trabalho colaborativo podem ser distintas da percepção acerca das suas práticas.

Após a primeira categorização das respostas, feita pela investigadora, realizou-se uma segunda análise factorial em componentes principais dos itens, com posterior rotação *Varimax*. Foram consideradas as condições referidas por Field (2005), como necessárias para se proceder a esta análise, nomeadamente: (a) o tamanho da amostra, haver um mínimo de 5 participantes por item da escala estudada; (b) o valor

de *Kaiser – Meyer – Olkin* (KMO) ser superior a 0.5; (c) o valor de *Bartlett's Test of Sphericity*, que se relaciona com a matriz de correlações entre as variáveis e ter um nível de significância inferior a 0.05.

Para determinar a fidelidade dos dados foi calculada a consistência interna dos mesmos, com base no *Coeficiente Alpha de Cronbach*, tendo sido efectuado, ainda, um estudo de normalidade da distribuição dos dados relativos às variáveis em estudo, através do cálculo do *Teste de Kolmogorov-Smimov*, sendo que um resultado não significativo (em que o valor de significância ultrapassa 0.05), indica a normalidade da distribuição dos dados (Pallant, 2000).

Em seguida, com vista a responder às questões de investigação inicialmente formuladas, procedeu-se à realização de análise de variância e a análise descritiva de diferença de médias. Realizaram-se estudos de análise de variância simples (ANOVA) para estimar a significância estatística da diferença de médias de resultados nas variáveis, com vista a perceber se existem associações entre as opiniões acerca das ideias e práticas do trabalho colaborativo e o tipo de docência (ensino regular/ensino especial); número de anos de docência e ainda à direcção regional de educação que pertence.

3. Resultados

3.1 Análise factorial

Os estudos sobre a estrutura factorial do questionário, através da análise factorial com posterior rotação *Varimax*, revelaram uma estrutura de quatro escalas na primeira parte do questionário, explicando 51.4% da variância total e duas escalas na segunda parte do questionário, expondo 69.36% da variância total. A solução rodada revelou a presença de uma estrutura com *loadings* elevados.

Tabela1. Matriz factorial

	Itens	Escala			
		1	2	3	4
Conhecimentos dos processos que envolvem o trabalho colaborativo	A4	,756	,201	,091	,019
	A12	,719	,047	,057	-,040

	A13	,637	,109	,156	-,023
	A5	,618	,314	,029	,173
	A6	,605	,435	,151	,297
	A1	,416	-,039	-,297	,188
	A10	,097	,783	-,013	,040
O trabalho colaborativo como fundamental para o sucesso de alunos com PEA	A7	,144	,715	,088	-,039
	A3	,110	,714	-,071	-,127
	A19.	,264	,615	,272	,108
	A15	,004	,289	,664	-,071
	A14	-,020	,245	,648	,183
O trabalho colaborativo fundamental para a evolução profissional do professor(a).	A17	,355	-,244	,612	,006
	A16	,132	-,134	,584	-,368
	A18	,248	,420	,245	,198
	A9	,400	,226	,017	,480
Dificuldades no trabalho colaborativo	A8	,016	,072	,126	,741
	A11	,046	-,121	-,185	,661

Relativamente à primeira parte do questionário, é possível identificar na primeira escala 6 itens que sugerem o conhecimento de processos colaborativos. Na segunda escala insurgem 4 itens que parecem estar relacionados com o trabalho colaborativo para o sucesso de alunos com PEA. Na terceira escala surgem 6 itens que indicam o trabalho colaborativo na evolução profissional dos professores. E, por último, na quarta escala emergem 2 itens que aludem às dificuldades no trabalho colaborativo. Após a verificação da consistência interna das escalas calculou-se o *Coefficiente Alpha de Cronbach*, obtendo-se os seguintes valores:

Tabela 2. Alpha de Cronbach

Escalas	Cronbach's Alpha
1-Conhecimento de processos colaborativos.	0.745
2-Trabalho colaborativo para o sucesso de alunos com PEA.	0.772
3-Trabalho colaborativo na evolução profissional dos professores.	0.517

Tendo em conta o número de itens em cada uma dessas dimensões, estes valores podem ser considerados satisfatórios, porém a existência de duas escalas com alfa inferior a 0.6 exige a interpretação. Na terceira escala por se considerar que existiria dois itens que faria sentido a sua presença, apesar de não estar contemplado aquando do cálculo dos factores, teve como consequência a diminuição do valor de Alpha. Já na escala 4, registou-se um valor baixo, por esta subescala incluir apenas 2 itens. Contudo, destes resultados pode-se concluir a emergência de duas grandes escalas, que se confirmam através da pesquisa bibliográfica.

Relativamente à segunda parte do questionário elaborou-se a seguinte matriz factorial:

	Itens	Escalas	
		1	2
Existência de processos colaborativos na relação professor(a) ensino especial e ensino regular.	B5	,898	,249
	B6	,892	,141
	B7	,850	,171
	B4	,823	,347
	B3	,735	,405
Sentimentos positivos no trabalho colaborativo.	B10	,663	,300
	B9	,614	,557
	B1	,598	,447
	B8	,014	,843
	B11	,475	,690
	B2	,386	,596

Tabela 3. Matriz Factorial

Na segunda parte do questionário surgem na primeira escala 8 itens relacionados com a existência de processos colaborativos na relação professor de ensino especial e ensino regular. Por sua vez, na segunda escala surgem 3 itens que se identificam com

a existência de sentimentos positivos no trabalho colaborativo. Obtiveram-se os seguintes resultados de consistência interna:

Tabela 4. Alpha de Cronbach

Escalas	Cronbach's Alpha
1-Existência de processos colaborativos na relação colaborativa.	0.932
2-Existência de sentimentos positivos.	0.688

Assim, estes valores são considerados bastante satisfatórios, justificados pela pesquisa bibliográfica.

3.2 Teste de normalidade da distribuição

No que respeita aos resultados do *Teste Kolmogorov-smimov* (cf. tabela 3), verificou-se que os dados relativos aos factores anteriormente descritos apresentam uma distribuição normal (em que o valor da significância não ultrapassada 0.05).

Tabela 5. Teste Kolmogorov-smimov

	Statistic	df	Sig.
1º parte do questionário			
Escala 1	,286	173	,000
Escala 2	,138	173	,000
Escala 3	,152	173	,000
Escala 4	,159	173	,000
2º parte do questionário			
Escala 1	,107	173	,000
Escala 2	,155	173	,000

3.3 Análise de variância simples

Neste capítulo apresentam-se os resultados da aplicação dos questionários realizados juntos dos professores. Procuramos interpretá-los à luz do enquadramento teórico apresentado na primeira parte, confrontando os mesmos com resultados de estudos realizados.

3.3.1 Especialização profissional:

Desta forma, com o intuito de perceber se existiria uma diferença, no nível das ideias e práticas, em função de os professores possuírem ou não uma especialização em educação especial, realizaram-se testes de análise de variância. Numa primeira fase realizou-se uma análise comparativa dos dados das escalas e o tipo de profissional (professor do ensino regular ou professor de ensino especial). Desta forma, relativamente à especialização foram encontradas diferenças significativas entre a média de resultados na escala de conhecimento dos processos colaborativo, apresentando diferenças significativas.

Tabela 4. Diferenças significativas entre médias.

		df	F	Sig.
Trabalho colaborativo no sucesso de alunos com PEA.	Entre grupos	1	1,207	,274
	Dentro do grupo	171		
	Total	172		
Conhecimentos dos processos colaborativos	Entre grupos	1	13,404	,000
	Dentro do grupo	171		
	Total	172		
Os processos colaborativos para a evolução profissional.	Entre grupos	1	1,113	,293
	Dentro do grupo	171		
	Total	172		
Existência de dificuldades no trabalho colaborativo.	Entre grupos	1	1,343	,248
	Dentro do grupo	171		
	Total	172		
Existência de processos colaborativo na relação.	Entre grupos	1	2,076	,151
	Dentro do grupo	171		
	Total	172		
Sentimentos positivos na relação colaborativa	Entre grupos	1	2,649	,105
	Dentro do grupo	171		
	Total	172		

Numa análise descritiva dos dados foi possível verificar que nos factores do 1º Questionário, “O trabalho colaborativo para o sucesso e inclusão de alunos com PEA” e “As dificuldades no trabalho colaborativo” verificou-se que em média os professores de ensino regular e de ensino especial percebem que o trabalho colaborativo permite a inclusão e o sucesso dos alunos com PEA, tal como reconhecem a existência de processos que poderiam facilitar o trabalho colaborativo (M=2). Já para a escala “o trabalho colaborativo na evolução profissional” verifica-se que os professores compreendem o trabalho colaborativo como importante para a evolução profissional (M=2). Verifica-se, também, na escala “conhecimento dos processos colaborativos”, indicando ainda uma diferença entre os professores de ensino regular e de ensino especial. Existe assim uma tendência dos professores de ensino regular a uma falta de conhecimento acerca do trabalho colaborativo (M=3), em contraponto com os professores do ensino especial (M=2).

Relativamente às escalas do 2º questionário, e especificamente na escala referente às “práticas colaborativas”, tanto os professores de ensino regular como de ensino especial acreditam na existência de algumas práticas colaborativas, embora não se verifiquem na sua totalidade. Apesar de ambos os professores apresentarem valores médios próximos de 4 (Quase sempre), os professores de ensino regular apresentam um valor médio mais baixo (M=3.69) em comparação com o valor médio dos professores de ensino especial (M=3.87), revelando que os professores de ensino especial reconhecem mais práticas como estando abrangidas pelo trabalho colaborativo. Por último na escala relativa à “existência de sentimentos positivos na relação colaborativa” tanto os professores de ensino regular como de ensino especial apresentam sentimentos positivos acerca da sua própria relação colaborativa (M=4). Contudo, os valores exactos dos professores de ensino especial apresentam-se mais abaixo (M=3.87) comparativamente com os professores de ensino regular (M=4.04).

3.3.2 Tempo de Docência:

Relativamente à existência ou não de diferenças ao nível das ideias e práticas, em função do tempo de docência realizaram-se testes de análise de variância, onde é não é possível destacar diferenças significativas em nenhuma das subescalas.

Tabela 5. Diferenças significativas entre médias.

	df	F	Sig.
--	----	---	------

Trabalho colaborativo no sucesso de alunos com PEA.	Entre grupos	3	,622	,602
	Dentro do grupo	169		
	Total	172		
Conhecimentos dos processos colaborativos	Entre grupos	3	1,090	,355
	Dentro do grupo	169		
	Total	172		
Os processos colaborativos para a evolução profissional.	Entre grupos	3	,190	,903
	Dentro do grupo	169		
	Total	172		
Existência de dificuldades no trabalho colaborativo.	Entre grupos	3	1,687	,172
	Dentro do grupo	169		
	Total	172		
Existência de processos colaborativos na relação.	Entre grupos	3	,522	,668
	Dentro do grupo	169		
	Total	172		
Sentimentos positivos na relação colaborativa	Entre grupos	3	,259	,855
	Dentro do grupo	169		
	Total	172		

De forma descritiva é possível destacar os professores, sejam qual for o seu tempo de docência, concordam que o trabalho colaborativo permite a inclusão e o sucesso de alunos com PEA.

Por sua vez, na escala acerca do “conhecimento de processos colaborativos” os professores com tempo de docência entre 5 e 10 anos e os professores com mais de 20 anos de docência apresentam valores médios de 3 (não concordo, nem discordo), apresentando uma falta de conhecimento acerca dos diversos processos que envolvem o trabalho colaborativo. Por sua vez, no caso dos professores com docência de até 5 anos e os professores com 11 a 20 anos apresentam valores próximos de 2 (concordo parcialmente).

No caso da escala sobre o “trabalho colaborativo como determinantes para a evolução profissional” destacou-se uma correspondência positiva moderada com todos os grupos de sujeitos (M=2).

Verifica-se ainda, relativamente ao 1º questionário e à escala acerca do reconhecimento de dificuldades no trabalho colaborativo uma correspondência positiva

muito forte, em todos os grupos da amostra (M=1). Ou seja, independentemente dos anos de docência, os professores reconhecem, de forma bastante incisiva, a existência de situações que dificultam o trabalho colaborativo entre o professor de ensino regular e ensino especial.

Por último, no que concerne ao 2º questionário e especificamente à primeira escala - Práticas colaborativas na relação - os professores, independentemente dos seus anos de docência encaram as suas práticas colaborativas como moderadamente positivas, destacando-se uma média de 4 (Ocorre quase sempre) em todos os grupos. O mesmo ocorre na escala que aborda os “sentimentos positivos na relação colaborativa” (M=4). Assim, independentemente dos anos de docência, os professores reconhecem o seu trabalho colaborativo como positivo.

3.3.3 Direcção Regional de Educação:

No que concerne à existência de diferenças ao nível das ideias e práticas em função da Direcção Regional de Educação ao qual os professores pertencem foi possível retirar diferenças significativas entre as médias de resultados na escala de existência de sentimentos positivos na relação colaborativa”

Tabela 6. Diferenças significativas entre médias.

		df	F	Sig.
Trabalho colaborativo no sucesso de alunos com PEA.	Entre grupos	4	,168	,954
	Dentro do grupo	168		
	Total	172		
Conhecimentos dos processos colaborativos	Entre grupos	4	1,326	,262
	Dentro do grupo	168		
	Total	172		
Os processos colaborativos para a evolução profissional.	Entre grupos	4	,805	,524
	Dentro do grupo	168		
	Total	172		
Existência de dificuldades no trabalho colaborativo.	Entre grupos	4	1,045	,386
	Dentro do grupo	168		
	Total	172		
Existência de processos colaborativos na relação.	Entre grupos	4	1,692	,154
	Dentro do grupo	168		
	Total	172		
Sentimentos positivos na relação	Entre grupos	4	3,457	,010

colaborativa	Dentro do grupo	168	
	Total	172	

Assim, é de destacar que o grupo de professores DRE Norte considera ter menos sentimentos positivos e o grupo de professores do DRE Algarve como tendo mais sentimentos positivos acerca do seu trabalho colaborativo.

Ao analisar ainda a relação da especialização com a Direcção Regional da Educação não foi possível evidenciar diferenças significativas das médias.

Relativamente às restantes escalas, e numa análise descritiva, foi possível destacar que na escala do 1º questionário, referente ao trabalho colaborativo como essencial para a inclusão e sucesso de alunos com PEA todos os professores, independentemente da Direcção Regional ao qual pertence, revelaram que, na sua generalidade, tem conhecimentos moderados acerca da importância do trabalho colaborativo para a inclusão e sucesso dos alunos com PEA (M=2). Para a escala (1º questionário) acerca da existência de conhecimentos dos processos colaborativos verificou-se uma diferença de médias relativamente aos grupos de professores da Direcção Regional de Educação do Norte, Centro e Alentejo em comparação com os grupos de professores da Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo e do Algarve. Enquanto os grupos de professores do norte, centro e Alentejo revelaram uma falta de conhecimentos dos processos que envolvem o trabalho colaborativo (M=3), os grupos de professores de Lisboa e vale do tejo e Algarve demonstraram conhecimentos moderados acerca do mesmo tema (M=2). Relativamente ao trabalho colaborativo como premissa para a evolução profissional todos os sujeitos, independentemente da direcção regional de educação ao qual pertencem, revelaram o reconhecimento das vantagens que o trabalho colaborativo traz à sua evolução profissional (M=2). Na última escala do 1º questionário todos os professores revelaram conhecimentos acerca das dificuldades existentes no trabalho colaborativo, independentemente da direcção regional de educação, à qual pertencem (M=2). Por sua vez, no 2º questionário e especificamente na primeira escala - existência de práticas colaborativas na relação - apenas o grupo de professores que pertencem à Direcção Regional de Educação do Norte consideram existir poucas práticas colaborativas (M=3). Contudo os restantes grupos depreende-se a existência quase na totalidade de práticas colaborativas (M=4).

4. Discussão

Com foi mencionado anteriormente, este estudo pretende analisar algumas questões relativas ao trabalho colaborativo, focalizando nos professores de ensino regular e ensino especial, nas suas ideias e na percepção que estes têm acerca das suas práticas. Esta opção surgiu uma vez que os professores são os principais recursos da escola (Porter, 1997) e são eles que vão implementar a inclusão, através do trabalho colaborativos entre eles e entre uma série de agentes. Assim, importa chegar a algumas conclusões sobre o que eles pensam acerca da existência de trabalho colaborativo e o que fazem na prática para o alcançarem, pois, o facto de existir legislação que promove a colaboração entre os professores como preditor de inclusão educativa, muitas vezes não significa que, na prática, ela esteja a ser realizada eficazmente.

De facto, os resultados encontrados no presente estudo, relativamente à questão da associação das ideias e práticas vão de encontro aos dados da literatura que referem existir uma influência mútua entre as ideias e as práticas acerca do trabalho colaborativo e, conseqüentemente, à inclusão de alunos PEA, sendo que a opinião dos professores tem influência considerável nas suas práticas educativas (Malouf & Schiller, 1995). Isto permite dizer que aquilo que os professores pensam sobre o trabalho colaborativo se reflecte na sua prática.

Significa assim que, grupos de professores que conhecem os processos e os benefícios do trabalho colaborativo, também terão, à partida, práticas colaborativas. Deste modo, é importante que, mais do que impingir aos professores uma colaboração, levá-los a perceber a importância do trabalho colaborativo como um preditor de inclusão, de aprendizagem e de evolução profissional. De acordo com Ainscow (1995), a forma mais apropriada de ajudar os professores a responder às necessidades educativas implica a exploração da influência de um conjunto de factores contextuais nas concepções e práticas profissionais. Deste modo, é possível sensibilizar os professores a novas formas de pensar que lhes permitirá encontrar novos caminhos, levando a novas possibilidades para a prática. Isto implica que os professores se tornem reflexivos e que ganhem a confiança necessária para experimentar novas práticas (Ainscow, 1995).

Relativamente à existência ou não de especialização e no que respeita às ideias e práticas sobre o trabalho colaborativo, tanto os professores de ensino regular com

ensino especial percebem o trabalho colaborativo como importante para a inclusão de alunos com PEA, reconhecendo este método de trabalho como essencial na evolução profissional. Contudo, segundo o estudo, os professores de ensino regular reconhecem uma falta de informação acerca das práticas recorrentes no trabalho colaborativo. Este resultado vai em direção aos dados do estudo em que ambos os grupos de professores reconhecem a existência de dificuldades e de processos que poderiam ultrapassá-las.

A questão da formação já havia sido apontada na literatura como um factor preponderante para a existência de práticas mais inclusivas. A falta de formação na área da inclusão e do trabalho colaborativo é revisto nas respostas ao questionário. De facto, de acordo com Lopes (2007), a educação de alguns alunos com NEE é necessariamente diferente da dos alunos “normais”, implicando uma formação especializada dos profissionais que com eles lidam. Além disso, segundo Correia (2003), a formação dos professores do ensino regular na área das NEE deveria envolver aspectos como: conceitos em educação especial, problemas de desenvolvimento e implicações socioeducativas, adaptação curricular, metodologias de intervenção, cooperação interdisciplinar e dinâmica familiar. Assim, os resultados vão, de algum modo, de encontro à literatura, já que numerosas investigações mostram que os professores de educação regular se percebem como não estando preparados para ensinar crianças com dificuldades, referindo uma baixa percepção de auto-eficácia a nível pessoal e de ensino e considerando ineficazes as adaptações instrucionais e curriculares na sala de aula, ao invés dos professores de educação especial, que têm uma visão positiva da inclusão. Contudo, a mesma visão positiva acerca da inclusão de alunos com NEE é também partilhada por professores de educação regular na situação de turmas inclusivas (Minke et al., 1996).

Já, segundo outro estudo o trabalho de articulação desenvolvido entre os dois grupos de docentes são francamente animadores, porque de um modo geral a maioria dos docentes do ensino regular dominam bem os aspectos legislativos, o conceito de alunos com NEE e de inclusão e demonstram disponibilidade para a realização de trabalho em equipas multidisciplinares. Porém, os docentes do ensino regular continuam a revelar alguns constrangimentos na realização da articulação. Estes constrangimentos manifestam alguns receios em relação a todo este processo de mudança, especialmente porque sentem que lhes falta a formação necessária e adequada para lidar em sala de aula regular com os alunos com NEE,

principalmente quando não dominam as problemáticas destes. (Correia & Martins, 2000 cit in Correia, 2008). Também McLeskey e Waldron (2007) expõem nos seus estudos essa dificuldade, porque defendem que o professor do ensino regular não tem formação para atender estes alunos, ou tem pouco tempo disponível para trabalhar em colaboração e proceder a alguns ajustes. Referem, ainda, que a inclusão e os programas inclusivos começaram com base no trabalho desenvolvido pelo professor de educação especial sem o substantivo envolvimento do professor do regular.

Procurando sobre as mesmas questões relativamente ao tempo de docência, os resultados apontam para uma associação entre as variáveis, sendo que os professores, independentemente do seu tempo de docência demonstraram conhecimentos suficientes acerca do trabalho colaborativo e a importância para casos com PEA e na evolução profissional. Contudo, segundo o presente estudo, os professores com tempo de docência entre 5 a 10 anos e os professores mais velhos (mais de 20 anos de docência) reconhecem uma falta de informação, enquanto os professores em início de carreira e os professores com 11 a 20 de profissão consideram ter conhecimentos suficientes acerca das práticas. Relativamente ao tempo de docência não se registou diferenças na realização de práticas colaborativas e satisfação com as mesmas. Contudo, os dados não vão de encontro ao experienciado na literatura que afirma que professores com mais anos de experiência em inclusão, revelam uma tendência para se percecionarem como tendo práticas e ideias mais inclusivas (Avramidis & Norwich, 2002). Outro estudo, também relacionado com o tempo de docência, apresenta resultados favoráveis ao que seria de esperar, comparativamente ao presente estudo. Explica o estudo que a existência de uma relação entre a idade e as ideias e as práticas inclusivas mostram que os professores mais novos têm ideias e práticas mais inclusivas que os mais velhos (Avramidis & Norwich, 2002).

Por último, todos os professores independentemente da Direcção Regional de Educação ao qual pertencem, apresentam conhecimentos suficientes acerca do trabalho colaborativo como motor para a inclusão de alunos com PEA, assim como para a evolução profissional. Contudo, acerca dos conhecimentos das práticas existentes no trabalho colaborativo os grupos de professor pertencentes à Direcção Regional de Educação do Norte, Centro e Alentejo reconhecem uma falta de conhecimentos, enquanto os restantes grupos de professores (Lisboa e Vale do Tejo e

Algarve) consideram ter conhecimentos suficientes sobre práticas colaborativas. Porém, apesar de estes resultados, apenas o grupo de professores da Direcção Regional de Educação do Norte reconhece a existência de poucas práticas colaborativas.

Estes resultados podem ser explicados à luz de alguns motivos que levam a dificuldades na concretização do trabalho colaborativo e consequente inclusão. Os professores que afirmam não terem tido sucesso, apontam variados motivos, que estão relacionados quer com o próprio professor (ex: falta de formação específica na área das NEE), quer com a criança (ex: mau comportamento de alguns alunos com NEE), quer com a organização da turma (ex: existência de turmas muito grandes, com vários níveis de escolaridade), quer com a escola (ex: falta de recursos materiais e humanos), quer com um nível político-social mais alargado (ex: burocratização, falta de diálogo entre as entidades políticas e as escolas). Avramidis & Norwich (2002), também consideram algumas variáveis como tendo impacto nas atitudes dos professores face à inclusão, nomeadamente factores relacionados com a criança, com o professor e com o contexto. É de realçar que, no estudo, os factores que são referidos mais vezes pelos professores são a falta de informação e formação especializada, os quais são relativos a uma dimensão contextual bem como ao próprio professor.

5. Conclusão e implicações para futuras investigações

Nesta secção do trabalho, pretende-se formular algumas reflexões acerca de todo o processo de investigação.

Com este estudo, pretendemos contribuir para o aprofundar do conhecimento acerca das ideias e práticas do trabalho colaborativo como promotor de inclusão escolar de alunos com PEA nas escolas públicas do nosso país, focando-nos num dos principais recursos e agentes educativos destas crianças, os professores (professores de ensino regular e de ensino especial). Porque o trabalho colaborativo vai muito além da colocação física de dois professores em contacto um com outro, exigindo de todos um esforço conjunto para que seja uma realidade bem-sucedida. Importa assim que os professores, mais do que cumprirem a legislação, a compreendam e sejam favoráveis à sua implementação, para que a inclusão seja um benefício para crianças com PEA e para os seus pares. Tal como referem César & Freire (2003), sabemos que as mudanças na legislação nem sempre são acompanhadas por uma mudança nas

práticas. No entanto, aquelas que vão de encontro às crenças defendidas pelos diferentes actores educacionais, são implementados com maior sucesso. Assim, para que haja mudança é necessário que sejam fornecidos aos agentes educativos conhecimentos, competências, estratégias e métodos, para que estes se sintam capazes de a implementar. Mas para que tudo isto ocorra, também é necessário que existam recursos humanos e técnicos adequados, que lhes permitam desenvolver uma prática ajustada (César & Freire, 2003).

Passando a aspectos específicos do presente estudo, em primeiro lugar, torna-se pertinente abordar a forma de recolha de dados através de um questionário. Sabemos que o facto de usar uma medida não presencial para avaliar as práticas dos professores, poderá levantar algumas questões em termos da fiabilidade e validade dos resultados obtidos. No entanto, outra forma de recolha é inviável, por motivos de limitação temporal do presente estudo, bem como por questões relacionadas com o tamanho da amostra. Relativamente ao questionário propriamente dito, trata-se de uma versão experimental, construída especificamente no âmbito deste estudo, tendo por base outros questionários já existentes, bem como conceitos referidos na literatura. Apesar de não se ter recorrido a peritos nem a juízes para o validar, realizou-se um estudo-piloto com professores, com o intuito de perceber as falhas que poderiam existir na construção do mesmo. A partir daqui, surgiu a sua versão definitiva que foi utilizada com os professores. É ainda de referir a existência de questões que medem o mesmo conceito, mas que têm um sentido oposto, colocadas aleatoriamente ao longo do questionário, e que permitiriam uma validação dos dados obtidos com base nas respostas dos professores, também nos permitiram concluir, que para algumas questões, as respostas apresentaram alguma incoerência. Um dos motivos para tal ter ocorrido poderá relacionar-se com o tamanho do questionário. O facto de a Parte I ser um pouco longo poderá ter contribuído para este factor de erro.

Outra consideração a fazer prende-se com o processo de recolha de dados. Foi necessária persistência para se obter uma amostra considerável de professores. No entanto, é de salientar o tamanho considerável da amostra, o que permitiu aumentar a fiabilidade dos resultados obtidos.

Futuramente outras análises poderão ser realizadas, para estudar outras questões abordadas no questionário. Por exemplo, poder-se-á estudar aspectos como a percepção dos professores do ensino regular acerca do papel do professor de ensino

especial e vice-versa; o posicionamento em relação ao ensino dentro e fora da sala de aula e a aspectos mais específicos como a gestão do trabalho colaborativo. Outras temáticas relacionadas com o trabalho colaborativo nos estabelecimentos de ensino, poderão ainda ser alvo de investigação posterior, nomeadamente, as atitudes dos professores face aos diferentes tipos de problemáticas na área das NEE, as atitudes dos professores face às características contextuais, as diferenças nas relações colaborativas entre os professores de ensino regular e ensino especial do ensino básico e secundário relativamente às suas ideias e práticas. Trata-se, no fundo, de sugestões que poderão ser seguidas em estudos posteriores.

O presente estudo pretendeu trazer algum esclarecimento acerca do trabalho colaborativo nas nossas escolas e acerca de como os professores lidam com esta realidade e que conhecimentos apresentam. No entanto, ainda há muito a fazer para que a escola, todos os alunos e professores que a integram, tenham benefícios reais de uma verdadeira escola inclusiva.

6. Bibliografia

- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV-TR*. 4^o ed. (text revision). Washington DC.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula - Um guia para a formação de professores* (1^a Ed). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1995). *Education for all: Making it happen*. Inglaterra.
- Antúñez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidade, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Rev. Educar*. Vol. 24.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teacher's attitudes toward integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17.
- Bairrão, J.; Pereira, F.; Felgueiras, I.; Fontes, P.& Vilhena, C. (1998). *Os Alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa. Editora: Conselho Nacional de Educação.
- Ballard, K. (1995) Inclusion, Paradigms, Power and Participation. In O Clark L Dyson A Millward (Eds.). *Towards Inclusive Schools* (pp. 1-14) London: David Fulton Publisher.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivros.
- Bauwens, J. & Hourcade, J. (1995). *Cooperative Teaching: rebuilding the schoolhouse for all students*. Austin,TX: Pro.edBaron-Cohen, S.; Leslie, M.; Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"?. *Cognition*
- Billingsley, B., Griffin, C., Smith, S., Kamman, M.,Israel, M. (2009). A review of teacher induction in special education: Research, practice, and technology solutions. Gainesville, FL: University of Florida, National Center to Inform Policy and Practice in Special Education Professional Development (NCIPP).
- Briskman, J. Happe, F., Frith, U. (2001). Exploring the cognitive phenotype of autism: weak "central coherence" in parents and siblings of children with autism. *J. child psychol psychiatry*.

- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem. 2º edição. Lisboa: Universidade Aberta.
- Camisão, I.(2004). Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais. Tese de Mestrado não publicada, Instituto de educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- César, M. & Freire, S. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: How far is a dream from reality? Five comparative case studies. European Journal of Special Needs Education, Vol.18, Nº3.
- Correia, L.M. (1999). Uma nova política em educação. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. (pp. 17-44). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um Guia para Educadores e Professores. 2º Edição – Revista e ampliada. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. A. (1995). *.A Educação Especial na reforma do sistema educativo*. Revista Educação, 10.
- Costa, A., Leitão, F., Morgado, J., Pinto, J., Paes, I. & Rodrigues, D. (2006). Promoção da Educação Inclusiva em Portugal. Consult. 15 de Janeiro de 2009, disponível em: <http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/ei.pdf>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-lei 3/2008. Diário da República, I Série, nº 4, 7 de Janeiro de 2008.
- Dettmer, P.; Thurston, L.; Dyck, N. (2005). Consultation, collaboration and teamwork for students with special needs. Foundations and frameworks for collaborative school consultation. Pearson – Longman.
- DGIDC; Ministério da Educação (2008). Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo – Normas orientadoras.
- Dorzat, A. (2009). A inclusão nas escolas de 1º ciclo de ensino básico

de Lisboa. Algumas considerações. Relatos de pesquisa. *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília*, 15, 2, 269-288.

Education Division of the Council for Exceptional Children. DOI: 10.1177/0888406409346241.

Egel, A.L., & Gradel, K. (1988). Social integration of autistic children: Evaluation and recommendations. *Behaviour Therapist*, 11, 7-11.

Fall (2009). *Wy co-Teaching and Collaborative Consultation? Iowa's Co-Teaching and Collaborative Consultation Models*. Iowa Department of Education.

Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis* (18).

Field, A. (2005). *Discovering Statistic Using SPSS*. London: Sage Publications Ltd.

Friend, M., & Cook, L. (1996). *Interactions - Collaboration Skills for school professional* (2th ed.). New York: Longman Publishers.

Felgueiras, I. (1994). As crianças com necessidades educativas especiais: como as educar? *Inovação*, 7.

Fullan, M.G. (March, 1993). Why teachers must become change agents. *Educational leadership*. 50,6; *research library pp.12-17*.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola* Porto: Porto Editora.

Gaspar, O. (2002). Estudo da influência da experiência profissional nas atitudes dos professores face á inclusão de alunos com n.e.e. Tese de mestrado, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa

Gillberg, A. (2002). *Guide to Asperger syndrome*. Cambridge University Press.

Gillberg, C. & Steffenburg, S. (1987). Outcome and prognostic factors in infantile autism and similar conditions: A population-based Study of 46 Cases Followed Through Puberty. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Vol. 17, No. 2.

- Hargreaves, A. (1992). *"Cultures of teaching. A focus for change"*. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.) *Understanding Teacher Development*. London: Cassell Villiers House.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide- Portugal: McGraw- Hill de Portugal
- Handleman, J.S. (1984). Mainstreaming the autistic-type child. *The Exceptional Child*, 31, 33-38.
- Handleman, J.S. (1991). A specialized program for preschool children with autism. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 22, 107-110.
- Herner-Patnode, L. (2009). Educator Study Groups: A Professional Development Tool to Enhance Inclusion. *Intervention in School and Clinic*. Vol. 45. DOI: 1177/1053451209338397.
- Huot, Réjean (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas* (tradução de Maria Luísa Figueiredo). Lisboa: Instituto Piaget.
- Jiménez, R. B.(1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Johnson, P.; Myers, M.; Council on children with disabilities. (2007). Identification and evaluation of children with Autism Spectrum Disorders. *Pediatrics*. Vol.120
- Lei de Bases do Sistema Educativo, nº46/86. Diário da República, I Série, nº 237/86, 14 de Outubro de 1986.
- Lima, C. (2012) *Perturbações do espectro do autismo: Manual prático de intervenção*. Lisboa – Porto: Lidel – edições técnicas, lda.
- Lopes, J. (2007). *Perspectiva crítica da educação especial em Portugal. Pode a Educação Especial deixar de ser especial?* Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Mattison, L. (2008). *Ten Steps to Collaborative Teaching Between Special Ed. and General Ed*. Don Johnston Incorporated.
- Marchesi, A. (2001). *A Prática das Escolas Inclusivas*. In D. Rodrigues (Orgs.), *Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva*, pp. 93-108. Porto: Porto Editora.

- Marques, E. (2000). *Perturbações do espectro do autismo – ensaio de uma intervenção construtivista, desenvolvimentalista com mães*. Coleção saúde e sociedade. Coimbra: Editora Quarteto.
- Malouf, D. & Schiller, E. (1995). Practice and research in special education. *Exceptional Children*. 61(6).
- McKenzie, R. (2009). A National Survey of Pre-Service Preparation for Collaboration. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher*
- Mesa, L. (2011). El Trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*. Vo. 16.
- Miranda, A.(2003). A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental. Tese de Doutoramento. Universidade Metodista de Piraciaba, Piracicaba. São Paulo.
- Ministério da Educação. (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 4.
- Minke, K., Bear, G., Deemer, S. & Griffin, S. (1996). Teacher's experience with inclusive classrooms: implication for special education reform. *Journal of Special Education*, 30(2).
- Mota, C., Carvalho A. & Onofre C. (2003). Autismo em Inclusão na escola assegurar uma vida válida. In Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo. (Ed.), *7º Congresso Internacional Autisme-Europe Lisboa*. Lisboa: APPDA.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ozonoff, S.; Rogers, S.; Hendren, L. *Autism Spectrum Disorders: A research review for practitioners*. American Psychiatric Publishing Inc. Washington DC. 2003.
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual*. Philadelphia: Open University Press.
- Pasco, G. (2010). Identification and Diagnosis of Autism Spectrum Disorders: An Update. *Pediatric Health*. Vol. 4(1).

- Porter, G. (1997). *Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. Caminhos para escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Pugach, M. C. e Johnson, L. J. (1995). *A New Framework for thinking about Collaboration in Collaborative Practioners, Collaborative Schools*. Denver: Love
- Redditt, S. (1991) *Two teachers working as one*. *Equity and Choice*, 8(1).
- Reis, E. (1996). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ribeiro, A. (1993). *Formar Professores. Elementos para uma Teoria e Prática de Formação* (2ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Rief, S.F. & Heimbürger, J.A. (2006). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva. Estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. I volume. Porto. Porto: Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41*.
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2011). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Fatos e opções. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.17, n.1.
- Roldão, Maria do Céu (2007), "Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional", *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 12, n.º 34.
- Romanczyk, R. (1986). Some thoughts on future trends in the education of individuals with autism. *Behaviour Therapist*, 9, 162-164.
- Sanches, F. (2000). "Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas". Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*.

- Schroth, G., Dunbar, B., Vaughan, J., & Seaborg, M.B. (1994). Do You really Know you're getting into interdisciplinary instruction? *Middle School Journal*. Vol. 25.
- Schon, A. (1983). *The reflective practioner: How professionals think in action*. Aldershot Hants: Avebury.
- Schon, A. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Schon, A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artemed.
- Smith, S. & Scott, J. (1990). *The collaborative School - a work environment for effective instruction*. University of Oregon: Clearinghouse on Educational Management; National Association of Secondary School Principals.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (con) fundidas entre a escola e a família. Uma perspectiva Sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, S.A Ediciones.
- Stubbs, S. (2008). *Educação inclusiva: Onde existem poucos recursos*. Oslo, Norway. The Atlas Alliance.
- Warnick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues, (org.), *A Educação e a Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.111-122). Porto: Porto Editora.
- Wing & Gould. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification". *Autism Dev Disord*. Vol. 9(1).
- Zazzo, R. (1971). *Les Débilités Mentales* Paris: Librairie Colin.

Anexos

Questionário aos professores do Ensino Regular e Ensino Especial do 1º Ciclo do Ensino Básico em Unidades de Autismo.

Caro(a) professor(a), o questionário que lhe coloco destina-se à recolha de informações para um estudo acerca das percepções e expectativas dos professores do ensino regular face ao trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e professores do ensino especial em unidades de autismo.

Este estudo será apresentado como conclusão final do Curso de Mestrado em Psicologia Educacional, ministrado pela Universidade de Évora.

O **questionário é anónimo e confidencial** e os dados 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**.

É muito importante a sua opinião.

Parte I

Nas afirmações que se seguem, assinale com uma cruz (X) o que em sua opinião retrata o trabalho colaborativo entre o professor regular e o professor de educação, neste ano lectivo.

	Concordo	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo
A1. O sucesso escolar dos alunos com PEA está dependente da actuação do Professor de Educação Especial.					
A2. De um modo geral existe um trabalho colaborativo em casos de PEA.					
A3. O trabalho colaborativo é fundamental para o sucesso de alunos com PEA.					
A4. O trabalho colaborativo dá-me confiança para programar actividades específicas com toda a turma onde esta incluída a criança com PEA.					
A5. O trabalho colaborativo permite a realização de programas de ensino coerentes para alunos com Necessidades Educativas Especiais.					
A6. O trabalho colaborativo permite o uso de informação de especialistas (por ex., psicólogos educacionais, terapeutas) para desenhar, programar e avaliar Planos Educacionais Individuais.					
A7. Considero vantajoso o trabalho colaborativo em casos de alunos com PEA.					
A8. Acho que o trabalho colaborativo se encontrava mais facilitado se existisse a possibilidade de reunir com maior frequência.					
A9. O trabalho colaborativo é fundamental para a evolução profissional dos professores.					
A10. O trabalho colaborativo melhora as aprendizagens dos alunos com PEA					
A11. Os professores para					

trabalharam de forma colaborativa deparam-se com muitas dificuldades.					
A12. Globalmente considero positivo o trabalho colaborativo em que estou envolvido.					
A13. Considero ter conhecimentos de como trabalhar em colaborativo					
A14. Não vejo vantagens em realizar trabalho colaborativo.					
A15. Prefiro trabalhar sozinho.					
A16. O trabalho colaborativo expõe as nossas fragilidades.					
A17. O trabalho colaborativo tira-nos tempo de outras tarefas.					
A18. O trabalho colaborativo encoraja a auto-reflexão e aumenta a capacidade de resposta a novos desafios.					
A19. O trabalho colaborativo possibilita a criação de novas estratégias de ensino para com alunos com PEA.					

Parte II

Explicite com que frequência ocorre as seguintes situações no trabalho colaborativo com o seu colega (professor titular ou professor de ensino especial):

1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Algumas vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre

	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre
B1. Cooperação na resolução de problemas.	1	2	3	4	5
B2. Empatia na relação interpessoal.	1	2	3	4	5
B3. Identificação de necessidades em alunos com PEA.	1	2	3	4	5
B4. Iniciativa na definição de propostas.	1	2	3	4	5
B5. Preparação e implementação do programa do aluno.	1	2	3	4	5

B6. Produção da avaliação do processo e dos resultados obtidos.	1	2	3	4	5
B7. Construção e preparação de suporte material (material didáctico, adequação da turma, ...).	1	2	3	4	5
B8. Reconhecimento da importância do trabalho colaborativo por partes dos órgãos de gestão.	1	2	3	4	5
B9. Partilha e troca de experiências.	1	2	3	4	5
B10. Preparação de aulas e materiais em conjunto.	1	2	3	4	5
B11. Entusiasmo e vontade de trabalhar em conjunto.	1	2	3	4	5

Dados demográficos

Professor ensino regular

Professor ensino especial

Direcção Regional de Educação

Norte

Centro

Lisboa e Vale do Tejo

Alentejo

Algarve

Tempo de Docência

Até 5 anos

6- 10 anos

10- 20 anos

Mais de 20 anos

Muito obrigada pela sua colaboração.

