



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

**ENSINO REGULAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL**  
**COLABORAÇÃO DOCENTE E ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

**Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes**

Ana Isabel de Moura Leitão

Porto, junho de 2016



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

**ENSINO REGULAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL**  
**COLABORAÇÃO DOCENTE E ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

**Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes**

Ana Isabel de Moura Leitão

Trabalho efetuado sob a orientação de

*Professor Doutor Joaquim Machado*

Porto, junho de 2016



## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Doutor Joaquim Machado, mais do que orientador e supervisor de todo este percurso, um Professor amigo e atento às minhas necessidades e aflições. Uma disponibilidade e empenho constantes, fosse terça-feira ou domingo. Obrigada Professor.

Aos colegas professores que se disponibilizaram de imediato para me concederem as entrevistas que serviram de ferramenta de trabalho para esta investigação.

Aos meus Pais, que tantas vezes levaram o meu filho a passear para eu poder trabalhar em casa, tranquilamente sem interrupções.

Aos rapazes da minha vida, Rui meu marido e Henrique, meu filho, pela compreensão da minha ausência e indisponibilidade em dias de sol, manhãs de piscina, tardes de passeios de bicicleta.

Ao Gonçalo, meu fiel companheiro neste caminho, durante nove meses na minha barriga onde dividimos tantas sensações, alegria, alívio, ansiedade, pânico, tranquilidade. Sempre aliado à Mamã. Obrigada filho.

A todos, muito obrigada.

## RESUMO

Com a elaboração deste trabalho pretende-se compreender, qual a conceção dos docentes relativamente à colaboração entre professores de educação especial e professores de ensino regular, no planeamento de estratégias pedagógicas que visem o sucesso escolar dos alunos com necessidades educativas especiais.

Para o presente tema, elaborou-se então, um quadro teórico sobre as formas de construção do conhecimento e desenvolvimento profissional, tendo como base, as práticas colaborativas entre professores de ensino regular e de educação especial.

Assim, é objetivo deste trabalho, conhecer as conceções e os métodos de trabalho dos professores de ensino regular e de educação especial, que favorecem o desenvolvimento e crescimento profissional.

No enquadramento metodológico, este trabalho direciona-se para uma natureza de investigação qualitativa ou interpretativa, situado no estudo de uma amostra intencional que serve como meio facilitador da investigação, conseguindo desta forma, uma recolha de elementos e dados que ajudam e enriquecem a construção de um caminho de partilha de todo o processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Trabalho Colaborativo; Ensino Regular; Educação Especial; Diferenciação Pedagógica e Curricular; Desenvolvimento Profissional

## **ABSTRACT**

With the elaboration of this work, it is intended to comprehend what is the teachers conceptions in relation to the coloboration between them and special education teachers, planning teaching strategies, which are, aimed to special needs students to achieve academic success.

For this theme, it was produced a theoretical framework on how to build the knowledge and professional development based on the collaboration between regular and special education teachers.

Thus, the aim of this work is to provide the knowledge of perceptions and working methods of regular and special education teachers that are favourable for their personal development and professional growth.

The methodology of this work is based on qualitative and quantitative investigation utilizing a purposive sample, in order to facilitate this research, thus gaining a collection of information and data that help and enrich the construction of a way of sharing all the teaching-learning process.

**Keywords:** Collaborative work; Regular Education; Special Education; Curricular and Pedagogical Differentiation; Professional Development.

# ÍNDICE

Agradecimentos

Resumo / Abstract

<b>Introdução .....</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo I - Das classes especiais à inclusão na escola regular .....</b>	<b>11</b>
1. A integração no ensino regular da criança com necessidades educativas especiais .....	11
2. O conceito de escola inclusiva .....	16
3. Ensino Regular: O papel da Escola .....	19
4. Inclusão .....	21
5. Diferenciação Pedagógica e Curricular .....	23
6. O serviço de educação especial .....	26
7. Um sistema de intervenção precoce na infância .....	28
8. Avaliação e estratégias de intervenção .....	29
<b>Capítulo II - Trabalho Colaborativo dos Professores .....</b>	<b>31</b>
1. Culturas Escolares e Trabalho Docente .....	32
2. Colaboração entre Professor de Educação Especial e Professor de Ensino Regular .....	36
3. Modalidades de ensino em equipa .....	40
4. Competências do Professor de Educação Especial e Professor de Ensino Regular .....	42
<b>Capítulo III – Metodologia e Contextualização do Estudo .....</b>	<b>44</b>
1. Contexto do Estudo .....	45
2. Modelo de Investigação .....	47
3. Questões e Objetivos de Investigação .....	48
4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	49
5. Tratamento de dados .....	51

<b>Capítulo IV – Apresentação e Discussão dos Dados .....</b>	<b>55</b>
1. Processo .....	55
2. Perceção dos Professores sobre o Processo .....	59
3. Impacto do Processo .....	61
4. Triangulação de dados .....	62
<b>Conclusão .....</b>	<b>68</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>71</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>75</b>
<b>Anexo 1</b> – Carta de consentimento informado.	
<b>Anexo 2</b> – Ficha de Caracterização do Entrevistado.	
<b>Anexo 3</b> – Guião de entrevista aos Professores Titulares.	
<b>Anexo 4</b> – Transcrição da entrevista realizada ao Professor Titular 1.	
<b>Anexo 5</b> – Transcrição da entrevista realizada ao Professor Titular 2.	
<b>Anexo 6</b> – Guião de entrevista ao Professor de Educação Especial.	
<b>Anexo 7</b> – Transcrição da entrevista ao Professor de Educação Especial.	
<b>Anexo 8</b> – Grelha de análise às entrevistas realizadas.	
<b>Anexo 9</b> – Fluxograma do Processo Investigativo.	
<b>Índice de quadros</b>	
<b>Quadro 1</b> - Número de alunos da Instituição por ciclos .....	45
<b>Quadro 2</b> - Grelha de análise das entrevistas por categorização <i>à priori</i> .....	53
<b>Quadro 3</b> - Grelha de Análise das entrevistas por categorização <i>à posteriori</i> .....	54
<b>Índice de Figuras</b>	
<b>Figura 1</b> - Formas de culturas docentes .....	33

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta da investigação realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, na Universidade Católica Portuguesa do Porto e tem como objetivo principal perceber como colaboram os Professores de Ensino Regular com os Professores de Educação Especial na criação de estratégias que conduzam positivamente o desenvolvimento de crianças com necessidades educativas especiais (NEE).

O trabalho combinado entre docentes, tal como afirma Zabalza (2000), é fundamental para o sucesso da diferenciação pedagógica e conseqüentemente para uma inclusão bastante positiva, assim, a colaboração entre os professores tem sido abordada como uma decifração para as dificuldades sentidas na Educação, encontrando-se interligada com a melhoria da qualidade do ensino e aquisição de competências por parte dos alunos. Atender às necessidades dos alunos com especificidades educativas no contexto escolar inclusivo, contribuiu para a urgência em mudanças relativamente ao papel de cada docente implicado numa equipa de trabalho. No entanto, Correia (2003) sublinha que “ no caso da filosofia inclusiva, o papel do professor titular de turma deve conciliar-se com o papel do professor de educação especial, como o dos outros profissionais de educação e com o dos pais, para que todos eles em colaboração possam desenhar estratégias que promovam o sucesso escolar.”.

Na intenção de toda esta temática ser mais aprofundada, a parte I do presente trabalho destina-se ao enquadramento teórico do estudo. No primeiro capítulo, uma breve resenha história sobre a Educação Especial será feita, atendendo a vários itens, nomeadamente ao percurso da Educação Especial em Portugal, ao papel que a Escola assume dentro do Ensino Regular, a existência ou não de uma Diferenciação Pedagógica e Curricular e, para finalizar este primeiro capítulo, uma abordagem legislativa sobre o tema. Para que exista uma resposta sincera e competente às necessidades específicas dos alunos, especialmente no contexto de sala de aula, deverá existir uma profunda consciência dos atores educativos que trabalham diretamente com estes alunos, tendo estes que adequar o currículo, as estratégias de aprendizagem, tal como afirma Roldão (2003) “(...) o currículo é a arena política onde se joga a inclusão e a exclusão real dos indivíduos (...)”.

No segundo capítulo, irá ser tratada toda a literatura relativa ao Trabalho Colaborativo entre os Professores de Ensino Regular e de Educação Especial, dando especial enfoque, às Culturas Escolares, aos processos de Colaboração entre os Professores e as Competências que estes deverão possuir e desenvolver, para conseguirem cumprir com as suas intenções enquanto agentes educativos.

Seguidamente, a parte II do trabalho, centra-se na componente empírica da investigação. No primeiro capítulo será descrito o âmbito e finalidade deste projeto, os procedimentos metodológicos assumidos virão justificados no capítulo dois, e aqui, os objetivos e questões propostas, a metodologia e opções metodológicas adotadas, serão explicadas detalhadamente. Ainda neste capítulo, os Participantes da Investigação, o Contexto do Estudo e a Técnica de Recolha de Dados e de Tratamento dos mesmos serão apresentados.

Para finalizar esta parte II do estudo, o terceiro capítulo centra-se na Apresentação e Discussão dos resultados que irão confirmar ou não as questões levantadas inicialmente.

O presente trabalho encerra com as considerações finais que foram feitas tendo em conta, todo o percurso realizado, não ambicionando concluir nada em concreto, mas sim, olhando para ele como uma mais valia para outras reflexões relacionadas com o tema abordado.

## **Capítulo I**

### **Das classes especiais à inclusão na escola regular**

A comunidade educativa é composta por variados agentes, que estabelecem relações, que cooperam, partilham e crescem no terreno de ação, a Escola. Diversos desafios são colocados a esta grande comunidade, um deles consiste na habilidade de conseguir, que grande parte dos alunos, e tendo sempre em conta as especificidades de cada um deles, consiga alcançar o sucesso no processo de aprendizagem. A educação de crianças com necessidades educativas especiais foi ao longo dos tempos, passando por variadas transformações, inicialmente suportada por uma filosofia de segregação desde o início da educação especial até aos anos sessenta, fruto da desvalorização atribuída pelos contextos sociais, passando pela integração e chegando a uma era inclusiva.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de outubro, contribuiu de forma eficaz para a consciencialização da diferença no contexto escolar, levando a repensar os objetivos e obrigando à adequação das condições educativas prestadas. As condições que este documento apresentou foram fulcrais não apenas para a educação especial, mas também para o ensino regular, abordando a importância da diferenciação pedagógica como meio favorável de oportunidades para as necessidades específicas de cada aluno.

#### **1. A integração no ensino regular da criança com necessidades educativas especiais**

Os ideais que antecedem a inclusão tinham como objetivo direcionar os alunos para turmas aparentemente similares, isto é, com um grupo de crianças que apresentassem características pessoais e escolares comuns, quer nas suas capacidades como nas suas dificuldades. Atualmente, grande parte das nações criam estratégias que possibilitem a aprendizagem em classes de alunos onde a heterogeneidade é vista como uma mais valia, pois desta forma, enriquece e dá alento ao desenvolvimento curricular e social desses mesmos indivíduos.

A história da Educação Especial dá-nos a conhecer que, ao longo da história, o desconhecimento, o receio, ou até mesmo a superstição apareceram como obstáculos para um desenvolvimento natural da criança portadora de deficiência.

A forma como as crianças com necessidades educativas especiais são olhadas pela sociedade tem modificado ao longo da História, dependendo das características económicas, sociais e culturais, bem como dos valores que a conduziram nas diferentes gerações.

Rodrigues (2001), indica que “hoje a diversidade e a diferença são valores positivos e fatores importantes no progresso. Frequentemente, em particular no passado, as sociedades veem a diferença como uma ameaça, uma tentativa de domínio, uma autoexclusão ou um infortúnio” (2001:22).

A diferença aqui mencionada diz respeito aos alunos com necessidades educativas especiais e à maneira como a sua educação tem sido dirigida ao longo do tempo.

Em muitos pontos, segundo Fonseca (1989), a grande questão das NEE “reflete a maturidade humana e cultural de uma comunidade. Há implicitamente uma relatividade cultural, que está na base do julgamento que distingue deficientes e não deficientes” (1989:9).

Desta forma, alguns estudiosos desta área realçam que as respostas dadas às populações com NEE atravessaram várias etapas, de acordo com a época histórica e a estrutura social imperante.

Na Antiguidade, era normal o infanticídio quando se descobriam anormalidades nas crianças. Segundo Fonseca (1996), nos primórdios da sociedade, a criança com NEE era vista com superstição e bastante receio. Madureira e Leite (2003) reforçam e complementam esta ideia referindo que

da antiguidade clássica, chega-nos notícia, como é sabido, do infanticídio perpetrado contra os bebés deficientes, em cidades como Esparta; na Idade Média, sabemos que, os deficientes eram considerados possuídos pelo demónio e submetidos a exorcismos e, por vezes, abandonados sozinhos em florestas (1966:17).

Segundo Carvalho e Peixoto (2000) no decorrer dos séculos XVII e XVIII as crianças com deficiência “eram internadas em orfanatos, manicómios e prisões, junto com delinquentes, velhos e indigentes” (2000:35). Isto deve-se, segundo Oliveira-Formosinho, Araújo e Sousa (2004), a que ” a infância nunca foi concebida enquanto

realidade diferenciada e, portanto, as crianças eram recolhidas juntamente com os adultos neste tipo de instituições” (2004:203). As mesmas autoras acrescentam ainda que só após o século XVI é que começaram a aparecer instituições específicas para crianças abandonadas.

No decorrer dos séculos XVII e XVIII o sentimento de medo e repulsa em relação à deficiência foi dando lugar ao sentimento de caridade e esta alteração diz respeito ao início de um período de proteção. Variados acontecimentos emergiram e denotavam uma preocupação com as pessoas que se encontravam com limitações quer em termos físicos quer em termos mentais.

Algumas experiências positivas são citadas por Jiménez (1997), nomeadamente o surgimento em Paris de um instituto para crianças cegas. Entre os alunos estava Louis Braille (1806-1852). Este acontecimento trouxe consequências a nível mundial, uma vez que o referido aluno veio mais tarde a criar o sistema convencional de leitura e escrita, assente em processos de perceção táctil, isto é, o sistema Braille.

A fase da emancipação diz respeito ao período da Industrialização e do Iluminismo. Durante este período algumas pessoas com deficiência conseguiram destacar-se, apesar das grandes limitações existentes na altura, pois alguns deles pertenciam a famílias ilustres, como é o caso de Maria Teresa Von Paradis, pianista e cantora famosa e Nicholas Sanderson, professor de Matemática na Universidade de Cambridge (Lopes, 1997).

Guerra (1989), citado por Veiga (1999), refere que a criação em Portugal do Instituto Dr. Aurélio da Costa em 1919, cujo principal objetivo era analisar e ensinar os alunos da Casa Pia de Lisboa que sofriam de perturbações mentais e de linguagem, “lançou as bases no modo como tenderão a organizar-se no futuro as estruturas da educação especial da iniciativa do Estado” (1999:19).

Ferreira (2003), reforça e completa esta ideia referindo que foi criado em 1915, o primeiro instituto médico-pedagógico para observação e encaminhamento de “anormais”, tendo sido entregue em 1920 à direção da Escola Normal de Lisboa e à Direcção Geral do Ensino Primário, dando desta forma início ao ensino especial público. Todavia, só em 1930 é que foi criada a primeira classe pública de ensino especial de “deficientes”. Posteriormente, em 1941, o instituto médico-pedagógico passou a chamar-se Instituto Costa Ferreira, começando a lecionar o primeiro curso de professores do ensino especial.

A fase integradora nasceu na segunda metade do século XX, sendo os grandes marcos neste processo, como referem Correia e Martins (2001), Lopes (1997), Morgado (2003) e Rodrigues (2000), a Declaração dos Direitos das Crianças (1921), a Declaração dos Direitos Humanos (1948), a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), o que está no arranque de reformas significativas no campo da educação especial e no atendimento das crianças com NEE.

As diferentes visões sobre a filosofia da educação especial e da reabilitação vão mudando com o tempo, afirmando-se que a segregação nos aspetos educativo e social eram antinaturais e inadequados, mas permanecerá a polémica sobre a integração ou não das crianças com deficiência no sistema normal de ensino, ou se nas escolas e instituições de ensino especial.

A perceção das possibilidades educativas das pessoas com deficiência ganha ênfase no século XIX e no início do século XX, tendo sido vários os especialistas que deram um impulso decisivo e contribuíram para uma evolução no sentido da criação de escolas especiais. Neste sentido, Correia (1997) refere "a teoria psicanalítica de Freud" e "os testes de Galton para medição da capacidade intelectual, a partir do desempenho de tarefas sensoriomotora, bem como os "testes de Binet e Simon, para crianças mentalmente atrasadas" (1997:13). Madureira e Leite (2003), complementam esta ideia, frisando o contributo dado por Montessori e Décroly, através do desenvolvimento da "*pedagogia científica*", apoiando-se sobre os alunos com deficiência, e contribuindo desta forma para profundas reformas ao nível dos processos de intervenção em educação especial. É durante esta fase que se conhece um verdadeiro investimento científico. Desta forma, viu-se uma progressiva mudança da perspectiva assistencial para uma perspectiva clínica, o que, graças aos trabalhos atrás citados, corresponde a uma maior preocupação com as questões terapêuticas e educativas.

Em Portugal, no coração da capital foi criada no início dos anos 40 uma formação para professores de educação especial, com a intenção de os esclarecer e profissionalizar na área, podendo assim angariar ferramentas para as suas práticas educativas. Aqui surgem as ditas "classes especiais", constituídas por alunos com vários tipos de dificuldade e deficiência. Mais tarde, entre as décadas de 50 e 60, apareceram associações que visavam assegurar os interesses e necessidades destes alunos.

Com a revolução dos cravos, a 25 de abril de 1974 todo o país se agitou e novas transformações foram feitas em variadas áreas, tendo a Educação uma delas. Após esta data, apoiado nas vivências pedagógicas de integração referidas anteriormente, um

trabalho mais profundo e específico começou a ser realizado com vista um melhoramento na integração dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular. A par desta intenção, foram constituídas diversas cooperativas de ensino que surgem do trabalho colaborativo entre encarregados de educação e profissionais, que em parceria pretendiam proporcionar aos alunos com deficiência mais eficácia nos cuidados de saúde e de escolarização.

Assim, a legislação portuguesa definiu como direitos fundamentais a igualdade de oportunidades e a educação, direitos que estão presentes na Constituição da República – Lei Fundamental Portuguesa – apresentada dois anos após a revolução de abril de 74, nos artigos 73º e 74º. Relativamente aos indivíduos portadores de deficiência, o artº 71 da Constituição designa:

1. Os cidadãos portadores de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados.
2. O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efetiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos dos direitos e deveres dos pais ou tutores.
3. O Estado apoia as organizações de cidadãos portadores de deficiência.

Na década de 80, a perspetiva já é mais vasta e defende-se a generalização do direito à escola regular por parte de todos os alunos. É nesta década que se assiste a um ato de grande envergadura no campo educativo com a aprovação e publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº46/86, de 14 de Outubro. Esta lei marca um período de viragem na política educativa nas escolas portuguesas, dado que consagra o direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades. Com a aplicação da LBSE começam a verificar-se alterações profundas, nomeadamente, no que concerne a “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, designadamente as deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (artigo 7º).

Numa perspetiva de inclusão, deparamo-nos, nos anos 90, com o conceito de escola inclusiva. Este conceito encontra-se consagrado na Conferência Mundial da UNESCO, realizada em Salamanca, em 1994. Todas as orientações emanadas lançam

ao professor um enorme desafio que consiste em romper com todas as formas de exclusão escolar, implicando-os diretamente na construção de uma nova escola, isto é, uma escola inclusiva onde todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das dificuldades e diferenças que possam apresentar (UNESCO, 1994). O princípio orientador subjacente ao conceito em referência é o de que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1994).

O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, ofereceu às instituições escolares, portanto, um suporte legal que permitisse uma melhor qualidade na intervenção a alunos com necessidades educativas especiais, através da criação de Planos Educativos Individuais (PEI), documento este que funcionaria como um bilhete de identidade da criança portadora de deficiência.

## **2. O conceito de escola inclusiva**

Será pertinente iniciar este capítulo com a análise da filosofia da inclusão, nomeadamente pela origem etimológica do termo.

Segundo Cury (2005), este termo deriva do latim *includere*, termo latino que significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço/lugar” e se esse verbo latino, por sua vez, é a síntese do prefixo *in* com verbo *cludo*, *cludere*, que significa “fechar, encerrar”, então incluir será “entrar num lugar fechado”, cujo acesso foi vedado, em que a partilha com outros não era permitida.

A escola, enquanto organização social, também foi, ao longo da sua história de vida, impulsionadora da exclusão ou, pelo menos, não a confrontou. Tentando analisar de que maneira a escola a tem promovido, seguiremos a de Barroso (2003) que distingue, de modo esquemático, quatro formas de exclusão “fabricadas” pela escola:

- A escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora: “desigualdade de oportunidades”;
- A escola exclui porque põe fora os que estão dentro: insucesso e abandono escolar;
- A escola exclui incluindo: isto é, adopta modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes, não aceitando a diversidade;

- A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido: ou seja, o padrão veiculado pela escola não tem sentido para muitos alunos, quer ao nível do saber partilhado, quer ao nível da utilidade social, quer ainda como quadro de vida (2003:27)

A perspetiva de Barroso (2003) revela uma abordagem interessante, apoiada nesta dialética exclusão/inclusão, pois discute a inclusão enquanto processo de formação de todos os alunos numa mesma matriz pedagógica, com valores considerados incontestáveis e que deverão ser assumidos por todos os alunos, salientando que a escola se massificou sem se democratizar, “sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de ação necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos” (2003:31). Assim, garantido que está, praticamente em pleno, o acesso à escolaridade básica, é altura de se avançar para uma outra etapa, que é a de oferecer respostas distintas aos diversos agentes que o frequentam.

Santos (1999) tem uma afirmação que sintetiza de forma singular esta perspetiva: “temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. Isto é, combatidas as diferenças que inferiorizavam segmentos sociais significativos, podemos já definir como prioridades respostas diferenciadas àquilo que é apresentado como diversidade, mas que já não põe em causa os valores absolutos da igualdade, pois estes estão, desde já, garantidos.

A filosofia da educação inclusiva assenta também necessariamente numa perspetiva social da inclusão, nomeadamente no sentido de perceção de pertença a uma comunidade em que todos os seus membros o são de pleno direito, apesar das diferenças individuais de cada um.

É vasta a bibliografia que procura responder à forma como a educação e a escola devem promover a inclusão educativa e social dos alunos. Apresentamos, necessariamente de forma sintetizada, algumas das perspetivas que julgamos mais significativas. Autores como Bicken, Ferguson, e Ford (1989), citados em Morgado (2003), apontam algumas estratégias que respondem de forma eficaz à conceptualização da educação inclusiva:

- O compromisso do corpo docente com uma filosofia inclusiva;
- A necessidade de formação em educação regular e especializada de todos os agentes educativos;
- A reconversão das escolas de educação especial;

□ A coordenação da rede de apoios educativos a nível individual.

A filosofia inclusiva defende, também, uma colaboração entre as famílias e a escola. As famílias para além de fazerem parte das equipas colaborativas, são também envolvidas nas tomadas de decisão relativamente aos seus filhos.

A inclusão, sendo encarada como uma filosofia, está assente em determinados valores sobre os alunos e sobre a educação, aspectos estes que estão relacionados principalmente com os direitos humanos, com a discriminação, e com as “melhores práticas” educativas (Ballard, 1995, citado por Camisão, 2005).

O ano de 1994 foi um ano marcante para a Educação Especial, pois neste ano dá-se a Conferência Mundial de Salamanca, realizada pela UNESCO, relativa a todas as crianças com necessidades específicas e, a partir deste encontro, surgiu a Declaração de Salamanca, onde se passou de uma noção de integração para uma noção de inclusão.

Posto isto, despertou-se para uma consciência de estruturação de uma instituição inclusiva, onde todas as crianças têm direito a aprender em conjunto, à parte das suas diferenças exteriores e interiores, e desta forma, “as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas de devem adequar, através de uma pedagogia centrada na crianças, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (Declaração de Salamanca, 1994:viii alínea 2).

Segundo Correia (2003), o conceito de inclusão baseia-se na integração do indivíduo com necessidades específicas quer a nível físico, social e/ou curricular, em instituições de ensino regular, valorizando a heterogeneidade presente na constituição dos grupos turma, fazendo destes grupos mais bem formados e mais humanos. Desta forma, a Escola começa a ser interpretada como um local propício para acolher Todos e com ferramentas legais para poder responder às suas necessidades.

O Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de julho, aborda uma política de escola mais inclusiva, propondo a criação de equipas de coordenação que interagem com as escolas com o intuito de as orientar e fornecer apoio para que estas façam o seu trabalho de forma mais eficaz. Estas equipas intitulam-se Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos, que assumem um papel de orientadores no trabalho dos professores de educação especial numa determinada escola. Também neste documento é salientada a importância de diferenciar o currículo através de estratégias de planeamento curricular que se moldem às características de cada aluno. Um referente fundamental que este documento aponta é o desejo da configuração de um sistema educativo que inclua a

fusão entre a educação especial e a educação regular, enriquecendo assim toda a comunidade educativa, em especial, os alunos que apresentam mais dificuldades.

A filosofia da inclusão é hoje um desafio colocado à escola, aos professores e à sociedade. Só uma escola inclusiva permite o desenvolvimento e a formação global de todos em condições de igualdade de oportunidades, no respeito pela diferença e autonomia individuais. Para ter sucesso, a filosofia da inclusão, que num sentido mais abrangente, “pretende fomentar uma educação de qualidade para todos, requer um conjunto de medidas que se prendam não só com a forma como o ensino deve ser ministrado, mas também, e sobretudo como o aluno é visto e valorizado no seu conjunto” (Correia & Martins, 2000: 25).

### **3. Ensino Regular: O papel da Escola**

As escolas são instituições imprescindíveis para o desenvolvimento e para o bem-estar das pessoas, das organizações e das sociedades. É nas escolas que a grande maioria das crianças e dos jovens aprendem uma diversidade de conhecimentos e competências que dificilmente poderão aprender noutros contextos.

Para muitos milhares de alunos, a escola constitui uma oportunidade única para romper com situações económicas e sociais desfavoráveis e precárias. Certamente, por essa razão, muitos pais sempre se sacrificaram para que os seus filhos a frequentassem. *Aprender* deve constituir o primeiro propósito da vida escolar. Exige esforço por parte dos alunos e o reconhecimento de uma hierarquia – os professores têm conhecimentos que os alunos não têm e que precisam de aprender. *Ensinar* constitui outro incontornável propósito da escola que exige, da parte dos professores, a mobilização de uma significativa variedade de conhecimentos e competências.

Aprender e ensinar constituem, assim, dois processos que deverão estar no cerne do trabalho que se desenvolve em qualquer escola. Esse mesmo trabalho, deve ser posto em prática mediante as urgentes necessidades que a escola pede, e também, o que o *coração* dessa escola pede. O que faz o ser humano mover-se, emocionar-se, apaixonar-se é, em grande parte, o coração, e o coração de uma escola são os seus alunos, responsáveis por bombear milhares de experiências e troca de conhecimentos que, ajudarão a escola no seu crescimento e enriquecimento.

Desde cedo, baseado em intenções iluministas, o grande objetivo do papel da Escola seria garantir a todos a entrada no caminho da aprendizagem, e por este facto, implementaram-se medidas de ensino primário obrigatório e uma construção de sistemas de educação nacionais. Estas alterações levaram a uma nova mentalidade de educação democrática, garantindo assim, a justiça da igualdade de acesso à escolaridade de todas as crianças.

Refletindo sobre toda a estrutura do processo de ensino verificamos que ele aglomera um grupo de alunos, constituindo assim uma turma e, cada uma destas é criada uniformemente, de forma homogénea e dando pouco relevância às características individuais de cada aluno, quando a heterogeneidade deveria ser o principal destaque aquando a formação dos grupos escolares. Aqui se confrontam a orientação homogeneizante da gramática escolar e a heterogeneidade das crianças que parte dos ideias de *team-teaching* (Orden, 1969; Warwick, 1972) e da consciencialização dos docentes na formação das turmas, onde neste ponto, é muitas vezes salientado a importância do modelo de organização do ensino em equipas educativas ( Formosinho, 1988; Formosinho & Machado, 2009).

A urgência nas transformações na Escola Básica leva muito em referência a *gramática* do grupo. Esta teoria baseia-se na reunião de alunos em turmas graduadas, agrupadas de forma homogénea, onde os professores planificam e lecionam individualmente com horários rigidamente organizados. Esta *gramática escolar*, baseada em ideias tradicionais, por ter sido incorporada de forma tão instintiva, fez com que se caminhasse para o insucesso na transformação da Educação Básica. Surge, deste modo, um desafio para a Escola na indispensabilidade de se reorganizar para conseguir acolher todas as crianças e com elas, desenvolver uma pedagogia diferenciada.

A diferenciação pedagógica pretende promover uma aprendizagem individualizada dentro das salas de aula, através de adequações curriculares, apoio pedagógico personalizado, atividades de compensação às disciplinas onde os alunos revelem mais dificuldades, criação de planos de acompanhamento a esses mesmos alunos e a promoção de trabalho autónomo.

As diferenças que definem a tensão encontrada nas Escolas salientam as tensões e quebras sociais que emergem neste contexto. Segundo Sousa (2004), esta complexidade da ação educativa implica uma abordagem epistemológica que vai além da organização curricular, pois quer o currículo quer os programas insistem em continuar separados das variadas *gramáticas identitárias*, evitando as identidades

socioculturais fundamentando que está a formar cidadãos, quando na realidade está a trabalhar para “(...) a permanência das clivagens sociais através de formas de discriminação e exclusão, de criação de desigualdades sociais.” (2004:143).

A importância do currículo numa entidade escolar, onde a heterogeneidade é bastante clara e a escola deve ser “uma escola para todos” em que “todos são diferentes” (Leite, 2002:242) implica dos profissionais educativos a competência necessária para estruturar, flexibilizar e reformular toda a prática pedagógica, garantindo uma comunicação educativa que chegue a Todos.

A missão de ensinar, torna-se cada vez mais um caminho exigente tendo em conta o objetivo de chegar à identidade de cada um, assim como o facto de o ensino básico e secundário, com o período de duração de doze anos, se ter tornado um percurso obrigatório e gratuito, o que causou uma avalanche de diversidade social e cultural nas escolas, cuja consequência é uma variedade de problemas sociais no interior da escola. Este quadro real convida a repensar o espaço escolar na medida de o adequar, renovando as suas pedagogias e estratégias, e para isso, envolver de forma positiva e enriquecedora todos os agentes educativos.

Desta forma, a Escola moldando-se e organizando-se mediante o seu grande grupo escolar, conseguirá atender e contribuir para um serviço educativo de qualidade e sucesso.

#### **4. Inclusão**

É de consciência comum que a palavra *inclusão* está presente nos nossos dias, quer na área cultural, relacional ou educacional, em especial nesta última, visto que todos os alunos têm direito a uma educação de igualdade, onde as suas necessidades são atendidas para que eles alcancem sucesso no seu percurso académico e pessoal.

Este modelo inclusivo surgiu como uma urgência para a consciencialização da própria sociedade do direito à educação para todos. A definição de inclusão está interligada com a noção de escola e segundo Porter, citado por Jesus e Martins (2000), “é um sistema de educação e ensino onde os alunos com NEE são educados na escola do bairro, em ambientes de sala de aula regulares, apropriados para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais” (2000:12).

O ambiente educativo de hoje em dia chama à atenção para uma escola inclusiva e defende uma pedagogia de inclusão com qualidade e, desta forma, procura atender às necessidades de cada aluno, merecedor de atenção e igualdade nas oportunidades que são dadas a todos os outros que compõem o grupo onde esse está inserido. Por isto, “nenhum aluno deveria precisar ser aprovado em um teste ou esperar resultados de pesquisa favoráveis para viver e aprender como membros regulares da vida escolar e comunitária. O ensino inclusivo faz sentido e é um direito básico – não é algo que alguém tenha de conquistar” (Stainback, 1999:27).

Para Correia (2008), a inclusão conduz-nos até à noção de “Escola Contemporânea”, olhando o aluno como um ser único, com as suas características, sendo dever da escola oferecer uma formação adequada às necessidades e ao perfil de cada um. Isto só será viável se a própria organização da instituição proporcionar condições de atuação dos seus profissionais, nomeadamente, equipas que promovam planos educativos que tenham em conta a heterogeneidade dos grupos. Estas equipas poderão ser constituídas por docentes, técnicos especializados, psicólogos e encarregados de educação.

Tomando em conta as advertências feitas por Simpson e Kauffman (2007), uma real inclusão advém de vários fatores, em especial o período de tempo que um docente necessita para poder idealizar e planear as suas estratégias de intervenção, a equipa formada com técnicos profissionalizados para o cargo que desempenham e também a redução de alunos na turma.

Numa escola inclusiva, o indivíduo, mesmo apresentando necessidades carentes de intervenção, deverá ser integrado no ensino regular e usufruir de todos os serviços educativos que se moldem ao seu perfil. E perante isto, fruto de um trabalho colaborativo entre os técnicos, as estratégias educativas serão formuladas articulando com as práticas pedagógicas, flexibilizando o currículo e até mesmo a própria organização da escola.

Correia acrescenta que o órgão educativo só beneficiará da inclusão quando existir nele uma planificação e programação seguras para os alunos com necessidades educativas especiais, fruto de um planeamento adequado do professor do ensino regular, do professor de educação especial e de todos os restantes profissionais envolvidos no processo do aluno, assim como existir uma gestão de serviços e recursos humanos para um apoio eficaz às necessidades do aluno, juntamente com o suporte legislativo que tenha em consideração todos os pontos fulcrais para uma inclusão com sucesso.

Podemos considerar então, que a inclusão acontece aquando se garante o acesso de alunos com necessidades educativas especiais em instituições de ensino regular, mas também na “eliminação ou minimização de barreiras limitadoras da aprendizagem e participação de qualquer aluno” (Booth *et al.*, 2002, cit. in Grácio, 2009).

## 5. Diferenciação Pedagógica e Curricular

Durante os últimos vinte anos, realizaram-se transformações no modo de educar as nossas crianças. Todavia, apesar da intenção reformativa de variadas estratégias para melhorar os meios educativos, ainda existem alguns pontos a ser melhorados no planeamento de todo o percurso escolar de alunos com necessidades educativas especiais.

Para que a adequação curricular seja claramente entendida, pretende-se hoje em dia que a diversidade seja olhada como uma regra, pois esta diversidade é uma realidade para a qual se deve olhar como o caminho mais seguro para encontrar as resoluções adequadas para o bem estar do aluno.

Segundo Roldão (1999), “garantir maior equidade social exige que se diferencie o currículo para aproximar todos os resultados de aprendizagem pretendidos” (1999:39). Neste sentido, é mais do que perceptível a necessidade de uma mudança quer no perfil quer na prática do profissional educativo, nomeadamente, na forma como este estrutura a sua linha de intervenção no espaço sala de aula.

O sucesso na aprendizagem é conseguido mediante a qualidade da exposição dos conteúdos trabalhados e na sua adequação, desta forma, os professores devem procurar motivar o aluno para aprender de forma diferenciada mas sempre com base o currículo comum, pois este incorpora o conjunto de metas que se consideram fundamentais.

A ideia de que a escola tem de se adaptar às necessidades dos alunos indica a necessidade de um instrumento para obter tal captação. Esse instrumento é o currículo.

João Formosinho chama a atenção para a inadequação à população estudantil portuguesa de um *currículo* [que seja] *uniforme, pronto – a – vestir de tamanho único* (1991, 1993). Nele, todos são sujeitos a um saber com as mesmas medidas, dado por um alfaiate que não o reajusta consoante a estatura e a largura ou supostas variações em cada aluno. Esta perspetiva remete para a necessidade de um currículo em que a

flexibilidade, a abertura, a autonomia e a adequação configuram-se como os seus aspetos definidores.

Relativamente à educação especial, um currículo delineado por características deverá, segundo Gonzalez (2002), contemplar as necessidades educativas dos alunos, dar atenção à diversidade na aula, estimular a heterogeneidade do grupo, favorecer a individualização e a socialização do ensino, potencializar processos de colaboração reflexiva entre os profissionais que trabalham com o mesmo grupo, desenvolver intervenções pedagógicas para os alunos com necessidades educativas especiais numa dimensão mais cognitiva, e tudo isto, resume-se na adequação e adaptação do currículo às necessidades educativas dos alunos.

A necessidade de uma escola compreensiva está ligada a uma forma de entender a educação como instrumento para promover o desenvolvimento, compensar e compartilhar as desigualdades sociais e culturais.

A diferenciação curricular constitui, tradicionalmente, a resposta que, no enfoque deficitário da educação especial, veio sendo proporcionada aos alunos com necessidades educativas especiais e que consiste em organizar o sistema escolar de modo que sejam ensinados alunos diferentes em contextos normalizados (escola comum), embora com programas distintos – currículo diferenciado – em classes separadas, ou em grupos diferentes dentro da mesma sala de aula. No entanto, esta diferenciação, tanto pode assumir uma orientação inclusiva, comprometida com a promoção da igualdade, como uma orientação estratificadora, associada à distribuição dos alunos por vias alternativas de estudo que diferem entre si, quanto à complexidade do currículo e quanto ao prestígio social que lhes está associado.

Rohnkemper e Corno (1988) denominam a diferenciação curricular como *aprendizagem adaptada*, que centra a sua resposta na introdução de variações ou mudanças, quer na situação de aprendizagem quer no estilo de ensino, sensivelmente distanciados da proposta curricular geral.

O Decreto/Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, é o documento fulcral que serve de apoio a todas as equipas multidisciplinares que trabalham com alunos nos NEE, e que defende a inclusão nas nossas escolas. Vários ideais são apresentados neste documento, entre eles a existência de trabalho em colaboração entre os docentes que prestam serviços a crianças com necessidades específicas, sendo determinante atender às variadas características que estas possuem e conseqüentemente, às diferentes

necessidades e dificuldades que elas apresentam, e por isto, esse trabalho deve ser diferenciado e adequado.

Desta forma, com a diferenciação curricular no processo de ensino-aprendizagem, cada criança ganhará mais competências intelectuais e profissionais para se assumir como cidadã, relacionando-se de forma mais ativa e crítica na sociedade. Para esta diferenciação existir, a escola deverá ser o motor impulsionador da adequação do sistema educativo às necessidades dos alunos, sendo assim inevitável haver mudanças a nível de funcionamento e organização escolar para que todos os agentes educativos disponham das ferramentas necessárias para atuar face ao que é pedido.

Desta forma e segundo Roldão, a diferenciação curricular é “como um meio de promoção da equidade, o que sustenta a ideia de que o esforço de diferenciação, não só deve abranger o currículo nuclear, mas também elegê-lo como alvo da diferenciação por excelência. Se a diferenciação curricular é necessária à promoção da equidade e a equidade se concretiza pelo acesso de todos às aprendizagens essenciais, então a diferenciação curricular deve incidir prioritariamente sobre o currículo nuclear” (cit. *in* Sousa, 2010:17).

Todo este processo alcançará de forma positiva os seus objetivos, devido ao planeamento, intervenção e avaliação dos docentes que trabalham em colaboração na construção de estratégias de diferenciação pedagógica.

O modelo de ensino que obedeça e respeite as potencialidades, necessidades, e características de cada aluno é baseado também no conceito de diferenciação pedagógica.

Neste tema é de salientar que as noções de diversificação e diferenciação são totalmente diferentes, pois diversificar é alternar as propostas de trabalho quando o professor se apercebe que necessita de “variar o estímulo, quer de aspetos concretos da matéria ou da fase do processo da matéria em que a turma se encontra.”, já diferenciar aparece com a intenção de “adequar o ensino às características cognitivas do aluno (estilos de aprender...) e às suas necessidades específicas. (...) Variar não é, pois, forçosamente sinónimo de diferenciação e diferenciar não exige necessariamente a variação” (Correia, 1997:128).

Um dos grandes propósitos da comunidade escolar prende-se em promover a diversidade e, assim, a igualdade no atendimento às necessidades e oportunidades. Para que este caminho seja cumprido, os docentes envolvidos no processo poderão sugerir

atividades com variados graus de dificuldades, com a intenção de avaliar a manifestação de competências e poder de reação dos alunos.

Para Sousa (2010), a diferenciação pedagógica é “uma forma de diferenciação curricular (...) desde que não se limite a uma simples diferenciação de estratégias de ensino visando a consecução de determinados objetivos cuja seleção não se questiona” (2010:21). Desta forma, o professor adotará um perfil atento e crítico quando executa o planeamento das suas aulas, gerindo assim o seu currículo. É ele quem comanda todo o processo de desenvolvimento curricular, pois é a pessoa encarregue da planificação, processamento e avaliação das aprendizagens.

Zabalza (2000) afirma que cada vez mais necessitamos de “pensar em escolas cujos professores se reúnam para traçar as linhas de trabalho formativo que vão desenvolver, para criar a sua interpretação própria do Programa Oficial que adequa os seus conteúdos e exigências às características dos alunos, da situação social e da própria instituição para priorizar as zonas de trabalho preferenciais num determinado ano letivo” (2000:278).

O trabalho colaborativo é, assim, essencial para uma diferenciação pedagógica eficaz e, naturalmente, para o sucesso da inclusão.

## **6. O serviço de educação especial**

A qualidade de ensino com vista o sucesso do aluno, é um princípio fundamental nas escolas de hoje, nomeadamente em escolas inclusivas, que acolhem Todos os indivíduos, com as suas características próprias. Para tal, é necessário que os agentes educativos estejam munidos de todos os meios para que possam apoiar e responder às necessidades específicas de cada aluno, em especial, o professor de Educação Especial.

Os Decretos/Lei n.º 3/2008 e n.º 281/2009, bem como o Despacho Normativo n.º 50/2005 aplicam aos alunos portugueses sobredotados, com dificuldades específicas de aprendizagem, com deficiência motora, mental, com multideficiência e surdocegueira congénita, com deficiência auditiva e com deficiência visual e com baixa visão. Esta caracterização apresenta-se como fundamental, como já tinha sido referido, para o professor de Educação Especial, pois é um meio de trabalho essencial não só para si próprio, como também para as escolas e para os próprios alunos, sendo estes elegíveis para a Educação Especial ou não.

A introdução de cada um destes documentos aponta sempre no sentido de uma escola democrática, inclusiva, integradora e sempre orientada para o sucesso educativo. Como refere Wang (1994) todas as escolas devem estar munidas de mais flexibilidade, preparadas para desenvolverem novos modelos pedagógicos e capazes de garantir a igualdade de oportunidades a todos os seus alunos. Estas devem, conseqüentemente, ajustar-se às necessidades dos seus alunos e, logo, fomentar o seu sucesso educativo. A realidade é que “o atendimento a alunos com NEE nas escolas regulares deve ser *melhorado substancialmente*, sob pena de a sociedade vir a sofrer pesados custos em termos de exclusão” (Correia, 2008).

A grande problemática encontra-se na verificação de complementaridade entre os decretos e o despacho em análise e as necessidades educativas especiais dos alunos assim como, a política seguida é orientada no sentido da qualidade e do sucesso educativo. Também merecem ser analisadas as noções-chave da Declaração de Salamanca, nomeadamente a noção de escola inclusiva que é capaz de acolher e reter grupos de crianças tradicionalmente excluídos e é importante entender se são colocadas em prática.

As sucessivas reformas educativas que têm ocorrido em diversos países do mundo ocidental enfatizam a filosofia da inclusão, assumindo que os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) devem fazer parte da comunidade onde vivem, beneficiando do ensino ministrado nas escolas regulares e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas. Este princípio levou o Governo português a considerar a reestruturação dos serviços de educação especial.

O Decreto/Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar, ensino básico e secundário dos setores 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 atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Os objetivos deste são “promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino” através da promoção de uma escola virada para o “sucesso educativo de todas as crianças e jovens”. Esta é, aliás, uma das ideias fortes deste decreto, uma vez que enuncia desde logo a ideia de escola

inclusiva como objetivo primordial. Esta escola pretende-se, também, como uma escola que responda às “características e necessidades de todos os alunos”, nomeadamente daqueles com necessidades educativas especiais.

Este decreto, que teve a sua fonte na Declaração de Salamanca (1994) e substituiu o Decreto-Lei n.º 319/1991, pretende, ainda, a inclusão dos alunos que anteriormente se encontravam em casa ou em escolas especiais de forma imparcial onde se garante a igualdade de oportunidades tanto no acesso como nos resultados. Declara, ainda, que todos os alunos têm necessidades educativas e, que as necessidades que se revestem de contornos mais específicos necessitam de apoios especializados.

## **7. Um sistema de intervenção precoce na infância**

O Decreto-Lei nº 281/2009, de 6 de outubro, tem por objeto a criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) e vem na sequência dos princípios vertidos na Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança e no âmbito do Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade 2006/2009. Este pretende intervir precocemente junto de crianças “com alterações ou em risco de apresentar alterações nas estruturas ou funções do corpo, tendo em linha de conta o seu normal desenvolvimento”, uma vez que “quanto mais precocemente forem acionadas as intervenções e as políticas que afetam o crescimento e o desenvolvimento das capacidades humanas, mais capazes se tornam as pessoas de participar autonomamente na vida social e mais longe se pode ir na correção das limitações funcionais de origem.”

O SNIPI abrange as crianças entre os 0 e os 6 anos, com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas atividades típicas para a respetiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como as suas famílias. Este Sistema de Intervenção tem como principais objetivos:

a) Assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de ações de *Intervenção Precoce na Infância* (IPI) em todo o território nacional;

b) Detetar e sinalizar todas as crianças com risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento;

c) Intervir, após a deteção e sinalização em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento;

d) Apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação;

e) Envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social.

## **8. Avaliação e estratégias de intervenção**

O Despacho Normativo n.º 50/2005, define os “princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos.”

A avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, permite verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens e (re)orientar o processo educativo. Tendo em conta as dimensões formativa e sumativa da avaliação, a retenção deve constituir uma medida pedagógica de última instância, numa lógica de ciclo e de nível de ensino, depois de esgotado o recurso a atividades de recuperação desenvolvidas ao nível da turma e da escola.

Esta conceção determina, necessariamente, a reorganização do trabalho escolar de forma a otimizar as situações de aprendizagem, incluindo-se nestas a elaboração de planos de recuperação, de desenvolvimento e de acompanhamento. Atendendo aos objetivos e parâmetros enunciados na alínea c) do artigo 3º e na alínea d) do artigo 6º, ambos da Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, é da responsabilidade da direção da escola a promoção de uma cultura de qualidade e de rigor que assegure a todos os alunos as condições adequadas à obtenção do sucesso educativo.

Nem todas as premissas provindas da Declaração de Salamanca se encontram planeadas nas normativas. A realidade é que o Decreto-Lei n.º 3/2008 não abrange a grande maioria das crianças portuguesas com necessidades educativas especiais, nomeadamente aquelas com dificuldades de aprendizagem.

É ainda de salientar a quase inexistência de medidas para as crianças com capacidades excepcionais. Estas são frequentemente esquecidas no nosso sistema de ensino tanto pela legislação em si, como por todo contexto educativo. São crianças que devido às suas capacidades, podem passar despercebidas. O despacho nº 50/2005 prevê a aplicação de um plano de desenvolvimento que permita às mesmas, uma expansão acentuada das suas capacidades inatas. A questão que se propõe é se esta é a única medida possível para crianças tão dotadas e se outras mais eficientes e igualmente importantes não se poderiam desenvolver.

Relativamente à elaboração do Plano Educativo Individual, que está ao encargo do docente titular de turma no 1.º Ciclo e do diretor de turma nos 2.º e 3.º Ciclos, esta opção nem sempre se revela como a mais eficiente para o aluno, uma vez que a maioria destes docentes não tem formação específica em Educação Especial.

Contudo, é de salientar que a obrigatoriedade deste documento é essencial para o desenvolvimento e o sucesso do processo de ensino e aprendizagem destes alunos.

## Capítulo II

### Trabalho Colaborativo dos Professores

Segundo Parrilla (1996, *apud* Arnaiz, Herrero, Garrido & De Haro, 1999), os grupos colaborativos são aqueles em que todos os constituintes partilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é conseguido em conjunto, mediante suas capacidades e interesses.

Os estudos direcionados para o trabalho em grupo assumem, alternadamente ou os termos **colaboração e cooperação** para designá-lo. Costa (2005) argumenta que, embora tenham o mesmo prefixo (*co*), que significa ação conjunta, os termos distinguem-se pois o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar consoante o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, promover atividades tendo em vista determinado objetivo.

Assim, para este autor, na *cooperação*, existe ajuda mútua na concretização de tarefas, embora as suas finalidades geralmente não nasçam do debate entre membros do grupo, podendo existir algumas relações distintas e hierárquicas entre os seus pares.

Na *colaboração*, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo apoiam-se, tendo sempre a intenção de atingir objetivos comuns, estabelecendo relações que tendem à liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações.

Fullan e Hargreaves (2000), ao estudarem as características que as culturas de trabalho conjunto podem assumir nas escolas, apontam que “a simples existência de colaboração não deve ser confundida com a consumação de uma *cultura* de colaboração”.

Torres, Alcântara e Irala (2004) salientam que, apesar das suas naturezas diferentes, teóricas e práticas, ambos os termos (*cooperação e colaboração*) derivam de dois ideais principais: rejeição ao autoritarismo e promoção da socialização na aprendizagem. Eles argumentam que a *colaboração* pode ser entendida como uma filosofia de vida, enquanto a *cooperação* seria olhada como uma interação planeada para ajudar na realização de um propósito ou trabalho final.

## 1. Culturas Escolares e Trabalho Docente

A qualidade de todos os processos que envolvem aprendizagem normalmente não estão apenas associados a um responsável ou a uma estratégia, mas sim a vários responsáveis que juntos planeiam estratégias para os melhorar. Assim, poderão trabalhar em colaboração, discutir ideias, amadurecê-las, aplicá-las e oferecer *feedback* das suas experiências.

A colaboração tem sido olhada como uma luz ao fundo do túnel para as contrariedades no ambiente educativo, encontrando-se associada ao melhoramento na qualidade das respostas em todo o processo de ensino-aprendizagem. De facto, é o meio mais eficaz para o desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, para a transformação de uma escola mais ativa e atualizada. Rosenholtz (1989) e Moltimore *et al.* (1994), cit. *in* Alves e Flores (2010), afirmam que os alunos trabalham com maior rendimento em instituições escolares nas quais os docentes trabalham em conjunto, centrados nas problemáticas educativas, refletindo nas soluções e respostas que, em parceria, irão dar aos seus alunos.

Assim, Lima (2002) acrescenta que no ensino “nunca se defendeu a colaboração profissional de uma forma tão veemente, entendida como o modo ideal de assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (2002:7).

Aparentemente, o conceito de colaboração apresenta um significado bastante esclarecedor, mas alguns investigadores afirmam que há uma certa controvérsia neste conceito, especialmente quando ele surge relacionado com outros temas. Hargreaves (1998) refere que este conceito “pode assumir formas muito diferentes: o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino de pares (*peer coaching*), as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação-ação em colaboração, para referir apenas algumas.” (1998:211).

Atualmente, as culturas escolares assumidas pelos docentes são fundamentais na caracterização da organização do próprio estabelecimento de ensino. Numa perspetiva de análise destas culturas, Lima (2002) salienta que ela deve ser feita “não apenas em

termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas” dos docentes.

Deste modo, o trabalho desenvolvido desde o planeamento à execução define e permite compreender a cultura de trabalho da qual o ensino faz parte, contando com as variadas equipas de profissionais que estabelecem e desenvolvem um trabalho entre si.

Hargreaves (1998) expõe quatro perspectivas de culturas escolares, apoiadas nas relações que os docentes estabelecem entre si: o **individualismo**, os docentes não estabelecem relações profissionais; a **balcanização**, os docentes são agrupados em pequenos conselhos de ano ou por departamentos disciplinares, onde por vezes, existe um trabalho em comum, sendo, no entanto, alheios uns aos outros; a **colegialidade artificial**, a direção da instituição elabora regras que impõem a existência de um trabalho colaborativo entre os docentes, tendo estes que planear, aplicar e avaliar os seus instrumentos avaliativos em conjunto e, como última perspectiva, este autor apresenta a **colaboração confortável**, aqui a observação recíproca do trabalho não acontece, mesmo quando os docentes trabalham no planeamento e preparação das aulas e seus materiais, ou seja, esta forma de colaboração não se aplica tão pouco, dentro do espaço sala de aula.

A primeira perspectiva – o individualismo – aponta para uma cultura de separação enquanto as restantes direcionam-se, embora de modo diferente, para uma cultura de conexão.

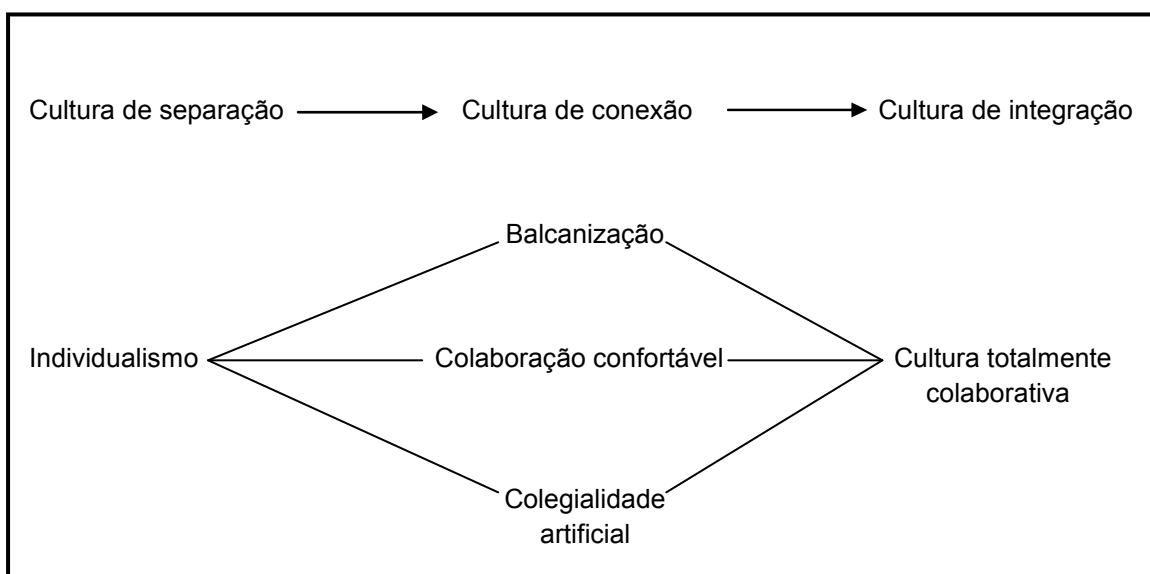


Figura 1. Formas de culturas docentes (adaptado de Fullan & Hargreaves, 2001)

## 1.1 O individualismo

Para Fullan & Hargreaves (2001) o individualismo é um aspeto marcante da cultura de professores e o cenário mais habitual num ambiente escolar. O isolamento e a falta de partilha e conversação, é o perfil mais comum para um docente. O autor Neto (2004) menciona que o que existe em grande número de instituições escolares é o “privatismo docente”, onde não há comunicação entre pares e isto acontece “ não só na recusa em colaborar com os outros, mas também em partilhar documentos e materiais pedagógicos e na indisponibilidade para a planificação e preparação coletiva de aulas, o que se traduz no exercício doméstico destas tarefas.”.

Este tipo de cultura não tem obrigatoriamente a ver com apenas um acontecimento ou uma pessoa, mas com um fenómeno social e cultural com vários simbolismos.

Segundo Hargreaves (1998), num estudo feito numa escola sobre o período de tempo dedicado à planificação de aulas, foram reconhecidos três pontos gerais do individualismo: o individualismo constrangido, o estratégico e o eletivo. O individualismo constrangido baseia-se no trabalho isolado dos professores fruto de constrangimentos ou atritos entre colegas ou membros superiores, comportamento este que os leva a procederem desta forma pouco sociável. O individualismo estratégico acontece quando um professor, movido por vários fatores como exigência, projeção na carreira, objetivos de trabalho e até mesmo paixão pela profissão, se concentram no seu espaço de conforto que é a sala de aula, afastando-se propositadamente dos seus restantes colegas. Por fim, o individualismo eletivo diz respeito a uma decisão pessoal de trabalho, o professor vê mais benefícios para si e para o seu trabalho, trabalhando de forma autónoma e exclusiva.

Fullan & Hargreaves (2001) apelam para a consciência da diferença notória entre o individualismo “ padrões habituais do trabalho a sós” e individualidade “ a expressão dos desacordos, a oportunidade de disfrutar da solidão e a experiência de um sentido pessoal”. Este é o caminho para o repensar a nível pessoal que, conseqüentemente, levará a uma reestruturação coletiva. Segundo os mesmos autores, as culturas ativas dos docentes deveriam superar os obstáculos limitativos do individualismo e potencializar a criatividade da individualidade do ensino.

Embora os professores assumam como natural o trabalho individualista, dentro das quatro paredes de uma sala, a verdade é que o trabalho de um professor não se “fecha” nem fica retido naquelas paredes, ele vem para fora delas, para a comunidade

escolar, onde há diversas perspectivas e orientações. Hargreaves (1998) reforça estas ideias afirmando que “ o que acontece no interior de uma sala de aula não pode ser divorciado das relações que são forjadas no seu exterior”.

### **1.2 A balcanização**

Para Hargreaves, os diferentes meios de colaboração “separam os professores em subgrupos isolados, muitas vezes adversários uns dos outros no interior de uma escola” (1998:240), pelo que aí predominam culturas balcanizadas.

Nestas culturas, os docentes reúnem-se de uma forma mais próxima mas apenas em certos grupos, por exemplo em conselhos de ano de escolaridade ou em departamentos. Segundo Hargreaves (1998:240), estas culturas assumem um baixo feedback de trabalho, isto é, os pequenos grupos estão isolados uns dos outros, havendo barreiras entre eles, constituindo assim numa escola, *vários* grupos de professores e não o grupo de professores, “os professores passam a ver-se a si próprios, não como docentes em geral, mas especificamente, como professores elementares, de Química, ou de Educação Especial.” A identificação, a educação universitária e a preparação profissional dos docentes são elementos fundamentais para uma formação sólida destes grupos educativos.

Na área da educação, esta categoria de cultura balcanizada e os seus ideais não são adequados na criação de uma aprendizagem flexível e adequada, de uma formação profissional e contínua de professores e na consciência das respostas que devem ser dadas às necessidades de toda a comunidade escolar. Para Hargreaves (1998) “ o desenvolvimento curricular ao nível do estabelecimento de ensino, a mudança curricular ao nível da escola e o empenhamento das escolas em missões e visões educativas ”, constituem o caminho que a escola deve traçar para que se consiga a colaboração entre profissionais educativos.

### **1.3 A colaboração confortável**

Esta forma de colaboração é mais alargada, saindo do espaço sala de aula e ficando sujeita a perspectivas de outros colegas, podendo estes questionar sobre as suas práticas e opções de instrumentos avaliativos e também aconselhá-los sobre o seu desempenho. A colaboração confortável pode limitar-se a troca de ideias, sugestões, partilha de materiais, respeitando sempre a forma como cada professor atua, pois “ tal colaboração não vai para além de determinadas unidades de trabalho ou de certas

matérias disciplinares, não alcança o propósito e o valor daquilo que se ensina e como se ensina” ( Fullan & Hargreaves, 2001).

#### **1.4 A colegialidade artificial**

O desenvolvimento demorado das culturas colaborativas e suas consequências incertas numa escola, é muitas vezes olhada com receio pelos seus membros de direção, daí que a tendência destes seja de controlar e manipular as formas de colegialidade conforme os seus interesses. O papel dos professores é descurado, tendo que trabalhar segundo as regras que lhes foram impostas, tornando-se o trabalho em conjunto uma obrigação.

A colegialidade artificial tem as suas vantagens e desvantagens, sendo que as primeiras dizem respeito no arranque do fortalecimento das relações profissionais e colaborativas, estando sempre unidos e em comunicação. Como desvantagem primordial, assume-se numa cultura pouco democrática, uma norma administrativa forçada pela direção da escola. Esta colegialidade artificial pode figurar um período no percurso da cultura individual para a cultura balcanizada, com vista a culturas baseadas na colegialidade e cooperação. Embora apresente variadas restrições, a colegialidade artificial pode levar a cabo a outras culturas colaborativas, pois oferecem condições para um bom desenvolvimento.

## **2. Colaboração entre Professor de Educação Especial e Professor de Ensino Regular**

A consciencialização da necessidade de atender às variadas características de cada aluno, levou à consciência da necessidade de reformulação de estratégias de ensino, de adequações curriculares, formas de avaliação e até mesmo de novas funções a exercer pelos membros das equipas de trabalho.

A aceitação de uma escola mais inclusiva, que aborde a diversidade, exige professores preparados, de forma a melhorar as condições de aprendizagem, mas também aptos a promover a participação ativa e motivadora dos seus alunos. Correia e Martins (2000) consideram que, em todo este processo, os professores desempenham um papel fulcral, pois as suas atitudes “podem contribuir em muito para a

implementação de práticas educacionais inovadoras e, conseqüentemente, para o sucesso de todos os alunos” (2000:18).

Na realidade, em todo o processo educativo e ainda mais quando se trata da educação especial, e de alunos com NEE integrados nas classes regulares, o professor tem que assumir o papel central, o que, na opinião de Porter (1997), faz com que seja fundamental que o professor acredite e seja capaz de aceitar a responsabilidade do progresso de todos os alunos. Segundo este autor, a investigação demonstra claramente que as atitudes e as expectativas dos professores têm um impacto significativo no autoconceito e no sucesso dos alunos. Desta forma, o professor assume um papel importante na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores e as suas atitudes e práticas pedagógicas podem interferir positivamente na inclusão de alunos com NEE na escola. O professor deve ser um modelo para os alunos, oferecendo-lhes um ambiente acolhedor, que suscite o aumento das interações entre alunos sem NEE e alunos com NEE (Correia, 2003).

O papel do professor de educação especial sofreu também algumas alterações no contexto da organização escolar, sendo ele um professor especializado, as suas responsabilidades tornaram-se cada vez mais de consultoria, como que um recurso de toda a escola e da ação docente, e menos de apoio direto aos alunos.

O repensar do papel do professor de educação especial assenta especificamente no apoio à escola no seu todo, um recurso da escola, produzindo ações ao nível dos órgãos de gestão e coordenação, apoiando o professor do grupo e a auxiliar da ação educativa, promovendo momentos de supervisão, mas também exercendo funções do ensino direto e de apoio às crianças na globalidade (Porter, 1997).

Tradicionalmente, o papel do professor de educação especial era centrado na criança com NEE e a sua intervenção assumia um carácter remediativo. As teorias e práticas inclusivas repensam o papel do professor de educação especial, transformando-o num especialista de estratégias e recursos, com funções de consultoria ao professor do ensino regular, à turma, à escola e ao agrupamento (Ainscow, 1997).

Então, o professor de educação especial deverá ”ter junto dos restantes professores um papel essencialmente pedagógico e não servir de professor substituto, de psicólogo ou de assistente social” (Sanches, 1995:69).

Ao professor de educação especial exige-se que desempenhe uma função pedagógica educativa alargada e muito diversificada, contemplando a área científica e relacional, e que, segundo Correia (2003), ”hoje em dia, deve prestar um apoio muito

mais indireto (de consultoria a professores e pais, de cooperação no ensino), do que direto, ao aluno, quando se trata de responder com eficácia às necessidades dos alunos com NEE” (2003:37).

Na perspectiva de “Escola Para Todos”, Ainscow e Porter (1997) referem que, aos professores do ensino regular e de educação especial, exige-se-lhes uma responsabilidade partilhada, em virtude de se pensar que confere à escola, no seu conjunto, a resposta segura às necessidades da criança com NEE. Pressupõem-se, pois, papéis ativos na construção do processo de desenvolvimento e crescimento da criança, que traduzam uma variação nas funções e práticas educativas, no sentido de detetar algum tipo de discordância no desenvolvimento, que deverá ser atendido com práticas educativas eficazes na sala de aula, a fim de evitar o insucesso escolar.

As funções destes docentes passam, ainda, pelo planeamento e desenvolvimento programáticos, pela implementação do programa educativo individual (PEI), por colaboração em serviços de avaliação e de orientação, pela promoção de ações de supervisão, de comunicação e coordenação, mas também por meios de ensino direto com os alunos.

Segundo Correia (2003a), o professor de educação especial deve:

- Modificar (adequar) o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE;
- Propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala e fora dela;
- Alterar as avaliações para que o aluno possa vira mostrar o que aprendeu;

Relativamente ao desempenho profissional, segundo o mesmo autor, deve o docente de educação especial:

- Colaborar com o professor da turma (ensino em cooperação);
- Efectuar trabalho de consultoria (a professores, pais, outros profissionais de educação);
- Fazer planificações em conjunto com professores de turma; Trabalhar diretamente com o aluno com NEE (sala de aula, ou de apoio a tempo parcial, se determinado no PEI do aluno) (2003a:37).

Devido a novas exigências que são submetidas ao professor de educação especial, segundo Fonseca (1997), para a educação especial devem ser recrutados os professores e os técnicos mais competentes científica e pedagogicamente, na medida em lhes vão ser exigidas competências, respostas a complexas necessidades,

nomeadamente, ações de diagnóstico, planeamento curricular, definição de metodologias pedagógicas, domínio de conhecimentos técnicos para a utilização de vários processos de informação, uso de competências administrativas, mas também abertura ao envolvimento pessoal e espírito de tolerância, bem como o bom domínio de relações públicas, a fim trabalhar em grupo com autoridades diversas (educativas, municipais, de saúde, entre outras), serviços especializados, bem como para um atendimento muito estreito com os pais e encarregados de educação.

O professor do ensino regular é, assim, considerado uma peça importante no ensino destes alunos, o que implica que os docentes da educação especial, em específico, devem estar atentos à constante atualização dos seus conhecimentos e competências, pois como refere Martins (1991), citado por Carvalho e Peixoto (2000), o que está em causa “é o fazer fazendo, o buscar constantemente o aperfeiçoamento, não baixar os braços em nome da força das inércias” (2000:78).

Tendo em conta a heterogeneidade das classes regulares, incorporadas por alunos com e sem necessidades específicas de aprendizagem, é necessário a determinação das funções e deveres que os membros das equipas de trabalho, com o intuito de reforçar a partilha de conhecimentos e ideais, e assim, em colaboração, promovam o sucesso escolar desses mesmos alunos. Correia (2003) salienta que, num ambiente de inclusão, o papel desempenhado pelo professor de ensino regular deve fundir-se com o papel do professor de educação especial para que, juntos, criem e promovam estratégias para que os alunos atinjam êxito escolar. Vários estudos neste âmbito comprovam que os professores trabalhando em colaboração, isto é, em turmas inclusivas, mostram maior precisão e empenho do que colegas que trabalham em turmas que se regem pelo modelo tradicional.

Bauwers e Hourcade e Friend (1989), cit. *in* Sileo (2005), foram dos primeiros autores a caracterizar e apresentar o método colaborativo entre professor de ensino regular e professor de educação especial dizendo que “professores de ensino regular estão presentes, enquanto co-ensino na sala de aula, mantendo assim a responsabilidade conjunta pela sala de aula específica”

Segundo Mendes (2011), o ensino colaborativo é um método de trabalho no qual o professor de ensino regular e o professor de educação especial repartem o dever de planear, formar e avaliar os conhecimentos de uma classe regular. De certa forma, este método contraria outros modelos como os de salas especiais com horários específicos, classes especiais ou até mesmo instituições especializadas, que segregavam os alunos

com NEE, não permitindo a sua integração social e pessoal no ensino regular. Assim, o professor de educação especial dirige-se à turma de ensino regular, na qual o aluno está incluído, a fim de colaborar com o professor titular.

### **3. Modalidades de ensino em equipa**

O planeamento de todo o processo de ensino-aprendizagem parte do agrupamento de alunos por grupos-turma, olhados como um grupo com uma só identidade. Tal como já referimos anteriormente, consideram-se turmas contíguas, as turmas que usufruem de pluridocência, o denominado *núcleo duro*, partilham uma carga horária idêntica e fazem parte do mesmo Conselho de Turma, tendo assim o mesmo responsável pelo grupo, o Diretor de Turma.

A estes vários professores da turma são distribuídas as turmas contíguas, de modo a promover o trabalho colaborativo entre eles e assim, planificar e desenvolver as atividades de diversificação do currículo. Com base neste modelo, o papel da Escola torna-se essencial para organizar todo o processo de ensino, nomeadamente, no agrupamento dos alunos por turmas, na distribuição do serviço docente pela disponibilização dos professores às diferentes turmas, na organização dos horários letivos e na gestão de todas as atividades curriculares.

A distribuição do trabalho docente do referido núcleo duro e a própria organização dos tempos letivos deve potencializar a conjugação do tempo dos professores e alunos das turmas contíguas para assim, permitir a existência de trabalho em equipa.

A organização de equipas educativas baseia-se num grupo de alunos vasto, normalmente, esse grupo discente alargado varia entre os 110 e 150 alunos, dizendo respeito a aproximadamente 4 a 7 turmas, dirigidas pela mesma equipa docente. Esta equipa é responsável pela organização e distribuição dos alunos por grupos educativos, pela entrega do serviço docente e a planificação dos horários letivos e todas as decisões sobre o percurso académico dos alunos. Esta equipa é composta por professores que assumem um método de trabalho colaborativo, afirmando como claro a planificação e desenvolvimento curricular de forma conjunta e o acompanhamento próximo de todas as atividades dos alunos, gerindo a evolução das aprendizagens dos mesmos.

Nesta equipa docente, os professores entregam-se unicamente à lecionação e ao apoio pedagógico curricular exigido pelo grupo. Neste modelo de trabalho, a distribuição do serviço docente é realizado em duas fases: I) colocação do docente em cada equipa docente; II) organização e planeamento pela equipa e pelo seu coordenado da disposição do trabalho docente pelos variados membros da equipa. Para que esta distribuição do trabalho docente seja cumprida com eficácia, a equipa docente utiliza o agregado horário organizado pela equipa e pelo grupo de alunos, onde estão presentes a carga horária letiva de cada professor, as horas de atividades de compensação curricular, o crédito horário global das turmas, o crédito horário designado por leis às áreas curriculares não disciplinares, entre outros.

Na modalidade de processo de ensino por equipas, a organização dos alunos em grupos educativos pode ser concretizada através da organização das turmas e constituição do grupo de alunos alargado a partir do agrupamento de turmas, feito pela escola ou também, através da criação do grupo de alunos e sua colocação numa equipa docente que, seguidamente, organizará as turmas para o desenvolvimento curricular.

A equipa docente deverá assumir o papel de gestora curricular, seja do currículo base, seja das atividades implementadas com base na diversificação curricular, articulando sempre com o diretor/ coordenador, os horários que essas atividades vão preencher. Este coordenador de equipa docente deverá acompanhar o trabalho desenvolvido em equipa, manter-se informado de todo o desenvolvimento das atividades implementadas, sugerir a marcação de encontros formais da equipa docente e assumir as competências exigidas a um diretor de turma.

Todo este modelo de organização do processo de ensino por equipas docentes possibilita ainda uma estruturação mais natural e simples e, conseqüentemente, eficaz da escola, onde a articulação entre as áreas financeira, administrativa, curricular, docente e não docente conduz para o sucesso de todo o caminho de ensino-aprendizagem de cada criança ou jovem.

#### **4. Competências do Professor de Educação Especial e Professor de Ensino Regular**

Estando um aluno com NEE inserido numa classe regular, o seu professor titular é a pessoa que conhece e avalia mais diretamente o desenvolvimento e crescimento pessoal e escolar do aluno. Por isto, o professor de ensino regular deve assumir competências para poder atender às necessidades de todos os alunos, nomeadamente, aos alunos com características específicas. Assim sendo, o professor deve estabelecer contactos colaborativos com a família, com o professor de educação especial, com o serviço de psicologia e orientação e com a direção da instituição ou agrupamento.

Segundo Kronberg (2003), as competências dos Professores de ensino regular são: I) colaborar com os técnicos de educação especial para que deste modo, possam planear atividades para todos os alunos, em especial, os alunos com NEE; II) assumir o papel de professor-base de todos os alunos; III) ser o impulsionador para a existência de um ambiente positivo na sala de aula para que todos os alunos se sintam confortáveis e confiantes, assumindo aquele espaço como seu; IV) reconhecer as necessidades e potencialidades que os alunos com NEE demonstram no seu desempenho escolar; V) manter contacto com a restante equipa multidisciplinar, sobre o desenvolvimento no percurso académico do aluno; VI) privilegiar a flexibilização curricular na sala de aula, fazendo sempre que necessário, adequações nas práticas pedagógicas; VII) incentivar a relação social dentro da sala de aula, propondo atividades que conduzam ao trabalho em grupo ou pares.

O professor de educação especial funciona no contexto, como um membro fulcral nesta parceria, pois é um ser profissionalizado em competências próprias direcionadas para o atendimento individualizado e eficaz às necessidades dos alunos. No entender de Correia (2003), esta parceria deve ser encarada como “ serviços de apoio especializados destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com fim de maximizar o seu potencial”. Assim, o professor de educação especial deve estudar o currículo, estratégias e propostas de trabalho que o professor titular estipulou para a turma, interagindo com todos os membros da turma, mostrando disponibilidade para prestar apoio generalizado a todos e individualizado a alunos sinalizados como crianças com dificuldades acentuadas.

Segundo o mesmo autor, o professor de educação especial estando inserido numa equipa de colaboração, deve: I) ter em conta a adaptação do currículo estipulado para todos para ajudar na aprendizagem de alunos com NEE; II) sugerir, junto dos restantes docentes, um apoio complementar e personalizado ao aluno com necessidades específicas; III) fazer a adequação dos instrumentos de avaliação às capacidades do aluno, de forma que este consiga demonstrar as competências adquiridas; IV) realizar a autoformação para que possa estar atualizado das variadas formas de resposta para um ensino mais eficaz e capaz de conduzir o aluno ao sucesso.

A cooperação entre profissionais do ensino regular e de educação especial visa flexibilizar os conteúdos programáticos de forma a atingir a integração do aluno com NEE, positivamente, pois “ o professor de educação especial vai surgir como um dos principais recursos dos professores de ensino regular, em termos de consultor, agente de formação, dinamizador e gestor dos meios disponíveis, bem como disponibilizar para a implementação dos programas de intervenção desenhados para as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, integrados nas escolas de ensino regular.” (Sanches, 1995).

## Capítulo III

### Metodologia e contextualização do estudo

A escola enriquece quando é possível que, entre pares, se convoquem saberes diferenciados e, eventualmente, funções e papéis diferenciados; a escola enriquece ainda quando é possível encontrar atores educacionais que possam trazer para o processo colaborativo de construção da qualidade na escola o valor acrescentado de outros saberes e outras funções, para desafiar o monolitismo das respostas com que os sistemas educativos enfrentam as situações no quotidiano escolar que a sociedade pós-moderna lhes tem vindo a colocar.

Oliveira-Formosinho, 2002:12

O propósito em realizar um estudo sobre a articulação entre o ensino regular e a educação especial baseia-se em fatores de natureza pessoal, visto que a minha atividade profissional se insere em práticas de cariz colaborativas, enquadradas numa visão de melhoria de todo o processo de ensino-aprendizagem.

O objeto de estudo centra-se numa perspetiva de investigação do quadro teórico sobre as formas de construção do conhecimento e crescimento profissional, suportados por práticas colaborativas e reflexivas, entre professores de ensino regular e de educação especial.

Pretende-se compreender como responder às necessidades dos alunos com características especiais, usando uma metodologia de “Ensino em Cooperação”, conciliando o trabalho produzido entre professores de ensino regular e professores de educação especial, de forma a potencializar a criação de caminhos pedagógicos ajustados às dificuldades das crianças envolvidas, favorecendo deste modo, o sucesso educativo de todos os envolvidos neste processo.

Cada vez mais é sentida a necessidade para uma mudança pedagógica que seja focada num grupo de trabalho, que respeite, aceite, debata e valorize a heterogeneidade como um índice natural em todas as pessoas. Vários estudos comprovam que a colaboração entre profissionais educativos reforça positivamente o seu desenvolvimento profissional e mesmo pessoal, conseguindo um melhor desempenho na sua prática em sala de aula e na relação com os outros.

Os docentes são confrontados com diversas situações que os leva a experienciar novas metodologias de ensino, cujas planificações incluem a priorização dos alunos

com necessidades educativas especiais, aliadas à interação entre professores titulares e professores de educação especial. Neste caminho encontrarão o sucesso procurado.

Esta equipa de trabalho deverá conciliar as suas ideias, estratégias para que o processo colaborativo se desenvolva em prol da integração e bem-estar do aluno e, para isso, poderá contar com a pequena comunidade humana que o envolve diretamente – os seus colegas e amigos. Estes poderão estimular e apoiar a inclusão e participação ativa do aluno e, desta forma, todas as pessoas presentes naquele espaço sala de aula estão a caminhar para o mesmo propósito, o sucesso escolar.

## 1. O Contexto do Estudo

A escola em que se realizou o estudo é uma instituição de ensino particular, situada na freguesia de Massarelos, do concelho do Porto.

Esta escola reparte-se em dois pólos geograficamente separados, o edifício do Pré-Escolar e o edifício que abriga os primeiro, segundo e terceiro ciclos.

Quadro 1- Número de alunos da Instituição por ciclos.

Valências		Anos de Escolaridade		Nº de Alunos
Ensino Pré - Escolar		Creche	Sala de 1 Ano	18
			Sala de 2 Anos (A e B)	36
		Sala de 3 Anos	Sala A e B	49
		Sala de 4 Anos	Sala A e B	52
		Sala de 5 Anos	Sala A e B	50
		<b>Total</b>		
Ensino Básico	1º Ciclo	1º Ano (A, B e C)		66
		2º Ano (A, B e C)		72
		3º Ano (A, B e C)		69
		4º Ano (A, B e C)		71
		<b>Total</b>		
	2º Ciclo	5º Ano (A, B e C)		74
		6º Ano (A e B)		52
		<b>Total</b>		
	3º Ciclo	7º Ano (A, B e C)		72
		8º Ano (A, B e C)		69
		9º Ano (A, B e C)		71
		<b>Total</b>		

O estudo decorreu em duas salas de aula do 1º ciclo do Ensino Básico, uma direccionada ao primeiro ano e outra ao quarto ano de escolaridade, onde estão presentes em cada uma delas alunos com NEE e, conseqüentemente, um trabalho combinado entre o professor de ensino regular e a professora de educação especial, o qual será o nosso foco de estudo.

Esta instituição assume no universo do primeiro ciclo, um modelo bietápico de ensino, ou seja, o grupo de doze professores são organizados em duas etapas: seis professores lecionam apenas primeiro e segundos anos e os seis restantes dirigem o terceiro e quartos anos de escolaridade. Esta medida tomada pela direção da instituição baseou-se na constatação que esta fez da necessidade de educar os alunos para a multidocência e se moldarem aos diferentes métodos de ensino e mesmo aos diferentes perfis dos profissionais. Desta forma, ingressarão no segundo ciclo com outra maturidade e responsabilidade.

Esta medida também implicou a criação de reuniões de articulação ao fim de cada etapa entre os agentes educativos, onde são passadas todas as informações relativas a cada aluno e, desta forma, colabora-se para que haja uma boa comunicação entre os docentes e, conseqüentemente, consegue-se que os alunos sejam os mais beneficiados nesta passagem.

Este estudo tem como principal objetivo refletir sobre as percepções que os profissionais envolvidos demonstram relativamente à forma como articulam o seu trabalho, quando notam urgência em incluir crianças com necessidades específicas.

Ao criar pontes de ligação colaborativa, os professores estão a permitir que o seu crescimento pessoal, académico e social se junte à habilidade de regular a forma de estar, de agir, de sentir das pessoas. Daí a tentativa de refletir as percepções que estes mesmos profissionais podem fornecer perante as estratégias que usam na interação com os seus pares.

Posto isto, os professores de educação especial e os de ensino regular devem criar, em conformidade, programas educativos que partam da realização do aluno e tenham em vista intervenções que estimulem e proporcionem o seu crescimento (Ainscow, 1995; Correia, 1999, Morgado, 2004).

Assim, considerou-se pertinente para o estudo o objectivo de conhecer as percepções e a articulação das práticas dos professores de ensino regular e de educação

especial, que conseqüentemente, contribuem para o desenvolvimento profissional de toda a equipa docente.

## **2. Modelo de Investigação**

A metodologia do presente trabalho de investigação é a ferramenta que permite que os objetivos pensados sejam cumpridos, pelo que se perspetiva a metodologia como um meio e não como um fim em si mesma.

Este capítulo resume-se à apresentação da informação sobre os procedimentos utilizados na pesquisa empírica, bem como as ferramentas utilizadas na realização da recolha de dados.

A investigação tem como base um modelo qualitativo com a intenção de aprofundar a interpretação da questão em estudo.

O enfoque e objeto de estudo dirige-se essencialmente à articulação de práticas pedagógicas exercidas por profissionais e suas respostas e atitudes na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.

Segundo a perspetiva de Elliott (1978), o processo de investigação-ação analisa um cenário tendo em conta a perceção dos envolvidos, descreve e transmite o que se sucede nesse cenário. Os laços relacionais que se estabelecem no decorrer deste processo têm como principal objetivo promover a boa comunicação entre os profissionais, tornando assim mais clara a organização e estrutura do trabalho estabelecido pelos mesmos.

Desta forma, pretende-se analisar a natureza de uma determinada realidade e sobre ela atuar de maneira a inserir transformações consideráveis e urgentes, para que todo o trabalho planeado seja cumprido de forma positiva.

As técnicas e métodos usados neste estudo estão de acordo com o modelo qualitativo que, para Bodgan e Biklen (1994), se define como uma fonte direta de dados sobre o meio circundante, isto é, “os investigadores frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência” ( Bodgan & Biglen, 1994:48). Para além destes autores, também Carmo e Ferreira analisam o método qualitativo afirmando que “ os investigadores interagem com os sujeitos de uma forma “natural” e, sobretudo, discreta. Tentam “misturar-se” com eles até

compreenderem uma determinada situação, mas procuram minimizar ou controlar os efeitos que provocam nos sujeitos de investigação” (Carmo & Ferreira, 2008:198).

### **3. Questões e Objetivos da Investigação**

Antes de se iniciar a investigação, procedeu-se a uma vasta pesquisa bibliográfica a fim de conseguir ir de encontro à pertinência das questões e objetivos colocados.

O desenvolvimento profissional e pessoal e a postura face a eles foram campos explorados neste caminho investigativo, não descurando da importância fundamental dos conceitos de Trabalho Colaborativo, Diferenciação Pedagógica, Currículo Específico, Inclusão, sempre articulados com a prática letiva.

Após a seleção bibliográfica essencial para o enquadramento teórico da investigação, estabeleceu-se como central a análise de percepções de dois grupos específicos de Professores de Ensino Regular e Educação Especial.

#### **3.1 Questões da Investigação**

A investigação aqui apresentada apresenta as seguintes questões:

- ⊙ Como é feita a articulação do trabalho colaborativo entre os Professores de Ensino Regular e o Professor de Educação Especial?
- ⊙ Como fazem o diagnóstico de uma criança com NEE?
- ⊙ Que práticas colaborativas existem na sala de aula?
- ⊙ Quais as concepções dos Docentes sobre a colaboração na prática pedagógica e na avaliação?
- ⊙ Quais os fatores, que no entender dos Docentes, podem facilitar ou dificultar a implementação do trabalho colaborativo?
- ⊙ Quais as concepções dos docentes sobre os contributos do trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional?

### **3.2 Objetivos da Investigação**

Partindo das questões enumeradas, estabeleceram-se os seguintes objetivos gerais:

- ⊙ Observar que práticas colaborativas existem entre os docentes;
- ⊙ Estudar as conceções dos docentes perante a implementação do trabalho colaborativo no seu contexto escolar;
- ⊙ Analisar as conceções dos docentes sobre o contributo do trabalho colaborativo no contexto educativo em geral.

### **4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

Para a execução deste trabalho foi escolhida a técnica do inquérito por entrevista, reunidas as questões definiu-se um guião (Anexo).

A entrevista semidiretiva foi a que melhor se adequou à investigação visto que as suas linhas orientadoras enquadram-se no pretendido. Já Bodgan e Biklen (1994) reforçam que “ os dados incluem materiais que os investigadores registam ativamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes ( ...) os dados são simultaneamente as provas e as pistas (...) servem de factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada.” (Bodgan & Biklen, 1994:149). Para estes autores, a “entrevista é usada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.”

O modelo de entrevista semidiretiva agrupa os benefícios de outros modelos de entrevista, não possuindo um carácter demasiado estruturado. Assim, o entrevistado pode organizar a sua linha de pensamento e conseqüentemente a sua resposta. Caso o professor entrevistado divague e se afaste do foco da questão, o entrevistador tem a liberdade de colocar perguntas guia que farão com que o primeiro retome o pensamento para responder à questão pretendida (Quivy & Campenhoudt, 2005).

As entrevistas foram colocadas aos docentes no seu local de trabalho, pois segundo Bodgan e Biklen (1994), o comportamento humano é notoriamente dominado pelo contexto em que tudo decorre.

O guião da entrevista está formado por cinco partes fundamentais, sempre interligadas entre si:

- ⊙ Planificação Conjunta;
- ⊙ Processo Educativo;
- ⊙ Trabalho Colaborativo;
- ⊙ Profissionais em interação;
- ⊙ Impacto Profissional.

Antes de proceder à marcação das entrevistas com os profissionais envolvidos, desenvolveu-se uma fase inicial com um pedido de autorização formal à direção da instituição escolar. (Anexo 1)

Após a autorização recolhida, foi entregue aos docentes um documento explicitando a intenção do projeto e com um pedido de autorização para a realização da entrevista. Neste documento também constavam questões de resposta direta sobre dados pessoais e profissionais de cada um dos envolvidos. (Anexo 2)

Aos docentes entrevistados foi-lhes dito que a realização das entrevistas seguiria pelas normas de ética de investigação, salientando que a participação dos envolvidos seria voluntária, tendo os mesmos, o direito de serem esclarecidos sobre o propósito do estudo.

Revelou-se fundamental o guião elaborado, funcionou como uma linha orientadora para o entrevistador conseguindo orientar as suas questões no rumo pretendido.

Com esta iniciativa, entrevistando os profissionais em ação, professores de Ensino Regular e de Educação Especial (Anexos 4, 5 e 7), pretendeu-se analisar as perceções sobre práticas letivas, a articulação pedagógica, a relação interpessoal e desenvolvimento profissional.

Todos os docentes autorizaram a gravação via áudio da entrevista, sendo estas posteriormente, transcritas integralmente e mais tarde eliminadas.

Os docentes que participaram nesta investigação lecionam todos na mesma instituição escolar e no mesmo ciclo, neste caso, no primeiro ciclo de escolaridade. Já que assim é, quando se pensou na seleção dos professores, pretendeu-se conseguir profissionais de anos de escolaridade diferentes, pois desta forma, as suas perceções e experiências também seriam distintas.

Posto isto, conseguiu-se a colaboração de uma professora inserida no grupo do primeiro ano de escolaridade, uma profissional de trinta e sete anos de idade, onde catorze são dedicados ao ensino e à coadjuvação.

O segundo professor leciona o quarto ano de escolaridade, com a idade de quarenta e três anos e já com uma carreira educativa nesta instituição há dezanove anos.

Por fim, a professora de educação especial, uma docente que exerce esta atividade ligada a crianças com NEE há quatro anos.

Todos os docentes apresentados trabalham diretamente e diariamente com os seus dois outros colegas titulares do mesmo ano de escolaridade, visto haver três turmas por ano, onde realizam semanalmente Conselhos de Ano, reuniões destinadas ao planeamento, avaliação dos programas, marcação de visitas, produção de material, entre outros assuntos.

Quinzenalmente realiza-se o Conselho de Docentes, um encontro mais macro que envolve todos os docentes do primeiro ciclo, no caso da instituição estudada, doze professores.

A professora de educação especial assume um papel itinerante, deslocando-se às salas de aulas, em tempo real de aula, para apoiar os alunos referenciados pelos professores titulares como crianças com perfil educativo especial.

Todos os dados apresentados na descrição anterior foram recolhidos através do preenchimento da Ficha de Caracterização do Entrevistado (Anexo 2).

## **5. Tratamento de Dados**

Após a recolha de dados inerentes ao estudo, procedeu-se ao tratamento dos resultados que foi feito tendo em conta, primeiramente, um suporte bibliográfico que sustentasse as opiniões recolhidas. Assim, estas foram apresentadas de forma mais contextualizada e comprovada.

A escolha da técnica que melhor se adequa para a análise e tratamento de todo o material recolhido, tendo sempre como base os objetivos do estudo e as opções metodológicas pretendidos, resume-se à análise de conteúdo.

Depois de percorrido o caminho de recolha de dados procedeu-se à análise e seleção de todo o material relevante e significativo para a investigação, nunca descurando da questão âncora do presente estudo.

Esta técnica “toma em conta as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas (índices formais e análise de coocorrência)” ( Bardin, 2006), permitindo avaliar num formato sistemático a produção de texto, tendo o investigador a tarefa de encontrar regularidades que lhe permitam fazer deduções.

A análise de conteúdo em como meta o rigor e o crescimento e estrutura-se em três etapas; a pré-análise, a exploração do material e o tratamento de resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise resume-se à concretização dos ideais iniciais de forma a organizar o processo de investigação. Nesta etapa, definem-se os objetivos e as questões relativas ao estudo, escolhem-se os fragmentos de informação obtida para serem avaliados e mais tarde, criam-se os itens que suportam a compreensão final da investigação.

Posteriormente surge a codificação que diz respeito à mudança dos dados crus por corte, agrupamento e exposição gradual fazendo com que se possa obter a apresentação do conteúdo expondo-a ao esclarecimento sobre as especificidades do texto. A categorização elabora-se através de dois caminhos: à priori, tendo em conta as categorias mencionadas na grelha e à posteriori, centrado nos temas emergentes (Bardin, 2007).

A análise de conteúdo assume funções de gestão da prova e a heurística que podem ser manuseadas de forma individual ou em parceria, e aqui acabam por se completar.

Nesta investigação usam-se as duas funções, a de gestão da prova, através da categorização dedutiva feita *a priori*, baseada numa grelha antecipadamente elaborada com base no quadro teórico e a heurística, fruto de categorias indutivas ou *a posteriori*, uma grelha já feita com informações adicionais vindas das entrevistas realizadas.

Quadro 2- Grelha de análise das entrevistas por categorização *a priori*

	<b>Objetivos</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>Trabalho colaborativo do Professor de Ensino Regular e Professor de Educação Especial</b>	I- Conhecer o trabalho colaborativo do professor de ensino regular e professor de educação especial;	<b>Trabalho Colaborativo</b>	- Relação entre pares;
	II- Evidenciar características particulares da (s) experiência (s) do trabalho colaborativo do professor de ensino regular e professor de educação especial;		- Articulação de práticas pedagógicas; - Vantagens / Constrangimentos; - Avaliação do processo.
	III – Identificar, segundo a percepção de cada professor, os fatores facilitadores e de constrangimento do trabalho colaborativo;	<b>Metodologia</b>	- Planificação Conjunta;  - Construção de materiais de apoio;  - Estratégias de atuação nas práticas letivas;
	IV- Enunciar as competências profissionais e pessoais dos professores para a existência de um trabalho colaborativo;	<b>Desenvolvimento Profissional</b>	- Experiências do processo ensino-aprendizagem;
V – Recolher dados caracterizadores dos elementos da amostra.	- Vantagens/ Desvantagens;  - Formação contínua.		

Quadro 3- Grelha de Análise das entrevistas por categorização *a posteriori*

	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>Trabalho Colaborativo entre PER e PEE</b>	<b>Planificação Conjunta</b>	Profissionais envolvidos
	<b>Processo</b>	Planificação e Avaliação das Aprendizagens
		Procedimentos
		Referenciação
		Avaliação
	<b>Trabalho Colaborativo</b>	Tipo de Colaboração
		Razão do Trabalho Colaborativo
		Vantagens para o PT
		Áreas Disciplinares
	<b>Profissionais em Interação</b>	Fatores Facilitadores
		Constrangimentos
		Profissionais envolvidos
		Profissional Impulsionador
		Vantagens
		Condições de eficácia do Trabalho Colaborativo
	<b>Envolvimento dos Atores</b>	Perfil do Profissional
		Abrangência
	<b>Impacto Profissional</b>	Momentos/ Situações de Colaboração
		Desenvolvimento Profissional
		Desenvolvimento Pessoal

Legenda:

**PER:** Professor de Ensino Regular.

**PEE:** Professor de Educação Especial.

## **Capítulo IV**

### **Apresentação dos dados**

Neste capítulo são apresentados os dados recolhidos no contacto com cada um dos professores estudados – Professores de Ensino Regular e de Educação Especial – tendo em conta o tratamento e a análise das entrevistas realizadas a cada um deles.

Na elaboração do guião de entrevista teve-se o cuidado de criar questões ligadas à prática profissional, à dimensão pessoal dos profissionais envolvidos e questões abertas à opinião de cada um destes face à temática trabalhada – o Trabalho Colaborativo entre Professor de Ensino Regular e Professor de Educação Especial. Assim, para cada uma das questões da entrevista procedeu-se a correspondente análise das respostas e interpretação dos dados recolhidos.

Estes dados são apresentados numa grelha de análise que está dividida em categorias e subcategorias, presentes no Quadro 3 (pág.53).

Com esta iniciativa de recolha de informação pretende-se alcançar um objetivo: Reconhecer a presença de um Trabalho Colaborativo entre Professor de Ensino Regular e Professor de Educação Especial.

#### **1. Processo**

Durante o processo de recolha de informação sobre a articulação entre Professor de Ensino Regular e Professor de Educação Especial, vários momentos foram salientados como fundamentais para o entendimento deste universo de trabalho colaborativo entre ambos.

##### **1.1. Referencialização**

Inicialmente temos a referencialização. Ela acontece quando uma equipa multiprofissional composta pela Professor de Educação Especial (PEE) e pelas Psicólogas do colégio, transmite ao Professor Titular (PT) a necessidade de uma atenção específica num determinado aluno que já vem referenciado desde o Ensino Pré-Escolar:

Sim, trabalho em equipa com o Serviço de Psicologia e Orientação. O colégio oferece dois serviços que se complementam, o SPO e o Serviço de

Apoio Educativo (SAE) representado por mim, professora de Educação Especial. (...) o caso do aluno com NEE é apresentado ao professor titular, antes do ano letivo iniciar (PEE).

A referencialização pressupõe uma sinalização anterior. No caso em que a criança com necessidades educativas especiais ainda não está identificada como tal, a sinalização já é uma ação que poderá partir quer do Professor Titular, quer do Professor de Educação Especial, em função da deteção de determinadas evidências.

O Professor Titular constatando que uma criança manifesta necessidades específicas de aprendizagem, comunica ao Serviço de Apoio Especializado (SEA) e ao Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) para que juntos consigam encontrar respostas para esse aluno.

Após a sinalização de um aluno com NEE feita pelo PT ou já antecipadamente referenciado, é combinado o agendamento do acompanhamento ao aluno em período de aula e fora dele, entre a PEE e a PT. Como refere a PEE:

A partir desse momento, é estipulado o número de horas que o professor do ensino especial irá prestar apoio pedagógico personalizado, em sala de aula e/ou fora sala de aula, dependendo de caso para caso (PEE).

O processo é, então, iniciado com uma reunião entre PT e PEE onde delineiam os passos a dar. Para isto,

Os elementos da equipa de elaboração agendam vários momentos para a partilha de observações verificadas em contexto sala de aula, mais especificamente, em relação ao desenvolvimento de competências exigidas para o nível escolar no qual o aluno se situa (PEE).

A partir do trabalho da turma nós elaboramos um que seja adequado à criança (PT2).

A diversidade dos alunos nas instituições escolares requer o desenvolvimento de caminhos para a diversificação e diferenciação curricular, de modo a garantir uma melhoria da qualidade da aprendizagem de todos os alunos “e não como uma espécie de streaming oculto, em que, a pretexto de diferenciar, se reduz o nível da aprendizagem e d exigência para uns (...) e se acentua a seleção dos que melhor se adaptam à norma (Roldão, 1999:54). Por isto, outro momento surge com uma enorme relevância nesta temática, a elaboração de um currículo específico para os alunos com necessidades especiais.

## **1.2.O currículo específico**

Para a elaboração do currículo específico, “Centramo-nos nas dificuldades evidenciadas, discutimos quais as medidas especiais que mais se enquadrem no perfil do aluno e que mais e melhor o beneficie”, refere o PEE, seguindo mais tarde para o planeamento deste processo.

O planeamento implica várias reuniões com a equipa educativa que trabalha diretamente com a criança: Encarregados de Educação, Professor Titular, Professor de Educação Especial e Terapeutas.

Depois, o PT juntamente com o PEE tratam os dados recolhidos durante esses encontros e planeiam o Programa Educativo Individual (PEI).

Se o aluno ainda não tem Programa Educativo Individual, inicia-se todo o processo burocrático, ao abrigo do DL-3/2008. Segundo esta legislação, o professor titular é um dos elementos responsáveis na elaboração do PEI, podendo até ser o próprio a desencadear todo este processo, pelo preenchimento do Formulário de Referenciação, onde indica o motivo pelo qual o está a referenciar (PEE).

Depois de elaborado, o PEI passa a ser posto em prática, procurando-se verificar se ele se molda às necessidades e às potencialidades exigidas pelo aluno. Para isso, o PT vai prevendo nas suas planificações de aula adequações das metas curriculares às necessidades específicas do aluno:

A partir do trabalho da turma, nós elaboramos um que seja adequado à criança, (...) vemos as perguntas um a uma de maneira que esteja de acordo (...) nós vamos adequar o ano às dificuldades, depois de vermos as dificuldades, à criança porque ela até pode ter uma boa evolução e nem ser necessário assim uma grande ajuda (PT2).

Em parceria neste caminho está o PEE. A sua presença é constante em sala de aula, observando e interagindo com a criança e recolhendo notas de campo para mais tarde, reunir novamente com o PT e transmitir-lhe as suas perspetivas sobre o rendimento escolar do aluno, as dificuldades evidenciadas e as medidas mais adequadas:

Os elementos da equipa de elaboração agendam vários momentos para a partilha de observações verificadas em contexto sala de aula, mais especificamente, em relação ao desenvolvimento de competências exigidas para o nível escolar no qual o aluno se situa. Centramo-nos nas dificuldades evidenciadas, discutimos quais as medidas especiais que mais se enquadrem no perfil do aluno e que mais e melhor o beneficie (PEE).

Por fim, tal como em todas as iniciativas pedagógicas, surge a avaliação do percurso feito, determinando as aprendizagens adquiridas pelo aluno. Na perspetiva do

PT, “quando nós planificamos alguma coisa para um aluno diferente, a meio e no final vamos avaliando o progresso do aluno e se o que foi marcado para o aluno se está a resultar ou não” (PT1).

A implementação do Programa Educativo Individual é objeto de monitorização e avaliação.

Ao finalizar a elaboração do Plano, o PT juntamente com o PEE aferem a sua adequação ao aluno, verificando se reúne todos os itens fulcrais para uma avaliação eficaz. E só depois é que ele é transposto para a prática letiva.

Entretanto, o documento inicial não é definitivo: “De todas as medidas que constam no PEI, o Apoio Pedagógico Personalizado é (...) o mais relevante. É no âmbito desta medida, que os professores vão acertando estratégias, e este processo nunca é estanque”, reforça o PEE relativamente à importância da sua presença no espaço sala para conseguir trabalhar adequadamente as matérias lecionadas, com o aluno. Tudo isto é feito no momento para assim responder com prontidão a dúvidas dos profissionais e a obstáculos que o aluno poderá vir a sentir.

Com o decorrer do ano, especialmente no final de cada período letivo, realiza-se uma reunião para analisar, refletir e, caso seja necessário, reavaliar as medidas pedagógicas do plano pedagógico estipulado para o aluno.

Nestes momentos, procede-se a uma reunião de Conselho de Turma, onde todos os professores que trabalham com o aluno preenchem um Formulário de Acompanhamento, documento responsável pela atualização das potencialidades ou dificuldades sentidas pelo aluno ao longo do ano, nas várias disciplinas. Como refere o PEE, “A avaliação deste processo, na minha opinião, coincide com o momento do preenchimento dos Formulários de Acompanhamento dos PEI’s, no final de cada período do ano letivo”.

No final de cada ano letivo, o PT e o PEE reúnem-se novamente para refletirem os impactos que o seu trabalho colaborativo causou no desenvolvimento académico e pessoal do aluno.

### **1.3. Impactos do processo**

Segundo um professor titular, todo o processo tem vantagens para a criança, para as demais crianças do grupo-turma e para os professores envolvidos:

Foi mais uma valia (...) porque me liberou para trabalhar com os outros alunos e tem uma mais-valia para o aluno porque teve alguém que o acompanhasse mais particularmente (...); ficamos a conhecer experiências de outros colegas, outras maneiras de ensinar, aprendemos técnicas para ensinar alunos com dificuldades, (...) e o nosso desenvolvimento profissional vai melhorando (PT2).

Todas estas vantagens são também sentidas pelo PEE que afirma:

Os progressos revelados pelo aluno, por mais pequenos que sejam, são o resultado de um bom trabalho colaborativo. (...) O trabalho colaborativo entre os professores (...) é fundamental. É através desta articulação que se partilham os progressos e as dificuldades dos alunos com NEE. É com base nesta troca de informação que delineamos estratégias de forma a poder responder eficazmente às dificuldades inerentes à condição específica de cada aluno. (...) A interação de cada um dos professores com o aluno, complementa-se. E cada progresso verificado na aprendizagem, por mais insignificante que ele possa parecer, é que faz com que todos os envolvidos neste processo sintam que valeu a pena (PEE).

Desta forma, poderá constatar-se se as ferramentas, pedagogias, métodos e até a própria linguagem foram adequadas ao contexto e ao aluno e promoveram a autoestima e confiança nas suas capacidades pessoais e sociais.

## **2. Perceções dos professores sobre o processo**

Neste capítulo, são apresentados os diferentes modos de pensar, analisar e agir do grupo de professores estudados, docentes titulares de turma e docente de educação especial. Este leque de diferentes perspetivas são apresentadas aqui tendo em conta os dados recolhidos no contacto com estes profissionais, nomeadamente, nas entrevistas realizadas.

### **2.1. Situações de colaboração e abrangência do trabalho colaborativo**

A interação entre os diferentes profissionais é, claramente, fulcral para tornar este processo pedagógico positivo e marcante no crescimento escolar do aluno com NEE.

O planeamento, a estruturação e o emprego das medidas pensadas, envolvendo todos os professores fazem com que todos consigam estar em sintonia na construção deste caminho:

Assim todos os outros professores ficam a ter uma melhor envolvimento no trabalho tanto do Professor de ensino regular como do Professor de ensino especial. (...) Trabalhamos todos para um objetivo que depois vai-se encontrar por todas as turmas e por todos os alunos, no final (PT2).

Esta colaboração torna-se evidente na deslocação do PEE às salas de aula para prestar o Apoio Pedagógico Personalizado referido anteriormente. Mas também se evidencia na envolvimento e participação dos PT nas iniciativas que o SPO promove no apelo à Diferença e à urgência da sua consciência por todos os membros da comunidade educativa:

Anualmente, desenvolvemos uma campanha de sensibilização à diferença, que decorre na primeira semana de dezembro, intitulada “Todos Diferentes e Especiais”. Foi escolhida esta altura do ano, devido ao facto do dia 3 de dezembro ser o Dia Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência. Este trabalho é dinamizado pela equipa SEAE e abrangente a toda a comunidade educativa da escola. A colaboração de todos os docentes é essencial, no sentido em que são eles os principais agentes da apresentação da atividade aos alunos e, posteriormente, quem vai conduzir à análise crítica do que foi apresentado (PEE).

## **2.2.Características do professor**

Para todo este percurso acontecer, são importantes as personalidades e formas de ser dos profissionais educativos. O perfil do professor colaborador deve passar pela abertura à opinião do outro, pelo espírito crítico e investigativo, pela partilha de conhecimentos, pela determinação e pela necessidade de formação contínua:

[O professor] deve ser compreensivo, isto para com o aluno, deve ter paciência para lhe explicar, deve ter um à vontade com o colega, (...) deve ser curioso sobre o tipo de problemática/diagnóstico do aluno NEE que integra a sua turma.

O professor deve estar disponível para o diálogo, ter abertura para aceitar e expor as suas ideias sobre estratégias a aplicar em cada caso individual. (PEE).

Reunidas estas características pessoais, a passagem para um trabalho bem conseguido torna-se mais simplificada, “pois o bom relacionamento existente entre os professores, a possibilidade de se poder trocar informações que vão surgindo no decurso das aulas, de modo informal” (PEE), são fatores facilitadores do êxito desse mesmo trabalho.

### **2.3. Vantagens da colaboração docente**

Com este tipo de coadjuvação, todos os atores envolvidos, sejam eles alunos, professores, terapeutas, psicólogos, consideram que são conseguidas muitas vantagens para o seu crescimento profissional.

Para o PT “foi mais uma valia (...) porque me liberou para trabalhar com os outros alunos e tem uma mais-valia para o aluno porque teve alguém que o acompanhasse mais particularmente”. Neste ponto, o PEE reforça a ideia afirmando:

O trabalho que desenvolvo com os alunos é mais vantajoso quando existe cumplicidade com o professor titular. Para o aluno, é muito importante que ambos os professores utilizem a mesma metodologia de ensino. A interação de cada um dos professores com o aluno, complementa-se. E cada progresso verificado na aprendizagem, por mais insignificante que ele possa parecer, é que faz com que todos os envolvidos neste processo sintam que valeu a pena (PEE).

## **3. Impactos do processo**

Neste capítulo, irão ser apresentados os efeitos de um trabalho desenvolvido em cooperação, consciente no grande desafio da Escola de hoje, isto é, quando esta se confronta com o desafio de desenvolver uma pedagogia com vista numa educação com sucesso para todas as crianças, respeitando sempre o seu perfil individual.

### **3.1. Trabalho colaborativo e aprendizagens do aluno**

Segundo um professor titular, todo o processo tem vantagens para a criança, para as demais crianças do grupo-turma e para os professores envolvidos:

Foi mais uma valia (...) porque me liberou para trabalhar com os outros alunos e tem uma mais valia para o aluno porque teve alguém que o acompanhasse mais particularmente (...) ficamos a conhecer experiências de outros colegas, outras maneiras de ensinar, aprendemos técnicas para ensinar alunos com dificuldades, (...) e o nosso desenvolvimento profissional vai melhorando (PT2).

Todas estas vantagens são também sentidas pelo PEE que afirma:

Os progressos revelados pelo aluno, por mais pequenos que sejam, são o resultado de um bom trabalho colaborativo. (...) O trabalho colaborativo entre os professores (...) é fundamental. É através desta articulação que se partilham os progressos e as dificuldades dos alunos com NEE. É com base nesta troca de informação que delineamos estratégias de forma a poder

responder eficazmente às dificuldades inerentes à condição específica de cada aluno. (...) A interação de cada um dos professores com o aluno, complementa-se. E cada progresso verificado na aprendizagem, por mais insignificante que ele possa parecer, é que faz com que todos os envolvidos neste processo sintam que valeu a pena (PEE).

Desta forma, poderá constatar-se se as ferramentas, pedagogias, métodos e até a própria linguagem foram adequadas ao contexto e ao aluno e promoveram a autoestima e confiança nas suas capacidades pessoais e sociais.

### **3.2. Desenvolvimento profissional e pessoal**

Para além do desenvolvimento profissional se reforçar com este trabalho colaborativo dos professores, também a área pessoal de cada um dos educadores, membros da equipa de atuação, é alimentada e fortalecida:

Ficamos a conhecer experiências de outros colegas, outras maneiras de ensinar, aprendemos técnicas para ensinar alunos com dificuldades, (...) e o nosso desenvolvimento profissional vai melhorando (PT2).

Esta visão é sublinhada pela PEE quando refere:

Qualquer trabalho, em particular o colaborativo, contribui para o desenvolvimento profissional de qualquer docente. É na partilha, na discussão de estratégias que podem facilitar as aprendizagens, na divulgação de estudos, obras científicas ou didáticas, que reside o nosso enriquecimento profissional e nos faz crescer como pessoas (PEE).

Assim sendo, verifica-se que as duas áreas, a pessoal e a académica/profissional, se complementam, até porque os professores, antes de serem educadores, são seres humanos, com características e personalidades que determinam o seu desempenho social e profissional, especialmente, no campo de uma comunidade escolar.

## **4. Triangulação de dados**

Esta investigação emergiu da necessidade de reflexão na forma como os Professores de Ensino Regular e os Professores de Educação Especial conduzem o trabalho colaborativo, para um caminho de qualidade na aceitação e inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no meio escolar.

Depois de se apresentarem os resultados, torna-se pertinente analisá-los num contexto geral, articulando-os com as questões e objetivos traçados inicialmente e com o quadro teórico que sustentou todo este estudo.

Os dados recolhidos vieram de um universo de três docentes, dois deles titulares de turma, um do primeiro ano e o outro do quarto ano de escolaridade, o terceiro está responsável pelo departamento da educação especial. Todos eles trabalham apenas numa instituição educativa particular, localizada no concelho do Porto. Como a amostra é bastante reduzida, leva-nos automaticamente para a consciencialização que este estudo não é generalizado, daí a não se intencionar olhar estas considerações finais de forma exacerbada.

Como referido anteriormente, para interpretarmos claramente os dados, seguiremos pela sua análise, procurando sempre associar os resultados conseguidos com a base teórica e com as questões propostas.

A primeira questão pretendia saber “como é feita a articulação do trabalho colaborativo entre os Professores de Ensino Regular e o Professor de Educação Especial”.

Para Niza (1996, 1998, 2000) a valorização do trabalho colaborativo entre professores e alunos, deve surgir a partir de uma pedagogia diferenciada. E, através das entrevistas realizadas aos docentes envolvidos, constata-se de facto, que todos eles concordam que colaborar com os restantes colegas, na planificação e prática letivas, é um ponto fundamental para o rendimento escolar do aluno com NEE.

Refere o PT2 que “assim todos os outros professores ficam a ter uma melhor envolvimento no trabalho” do Professor de ensino regular e do Professor de ensino especial, porque trabalham todos para um objetivo comum.

Ainda sobre esta questão, o PEE acrescenta que “os progressos revelados pelo aluno, por mais pequenos que sejam, são o resultado de um bom trabalho colaborativo” e considera “fundamental” o trabalho colaborativo entre os professores no qual se “partilham os progressos e as dificuldades dos alunos com NEE” e, com base nesta troca de informação, são delineadas estratégias com vista a “responder eficazmente às dificuldades inerentes à condição específica de cada aluno”. Neste sentido, segundo a professora, “a interação de cada um dos professores com o aluno, complementa-se”, acrescentando que é “cada progresso verificado na aprendizagem, por mais

insignificante que ele possa parecer, (...) que faz com que todos os envolvidos neste processo sintam que valeu a pena”.

Quisemos também saber “Como fazem o diagnóstico de uma criança com NEE”. Com a recolha de dados e sua organização no Fluxograma (Anexo 9), verificou-se que na instituição existe uma equipa multiprofissional composta pela Professora de Educação Especial e pelas Psicólogas, que se responsabilizam pela comunicação ao Professor Titular da necessidade de uma atenção específica num determinado aluno que já vem referenciado desde o Ensino Pré-Escolar. Tal como refere a PEE, “trabalho em equipa com o Serviço de Psicologia e Orientação”, esclarecendo que “o colégio oferece dois serviços que se complementam, o SPO e o Serviço de Apoio Educativo (SAE)”, que ela representa e acrescenta que “o caso do aluno com NEE é apresentado ao professor titular, antes do ano letivo iniciar” e, na sequência desta apresentação, “é estipulado o número de horas [em] que o professor do ensino especial irá prestar apoio pedagógico personalizado, em sala de aula e/ou fora sala de aula, dependendo de caso para caso”.

O respeito pela heterogeneidade numa sala de aula obriga à implementação de uma pedagogia inclusiva diferenciada, que promova o lado social e cultural do processo ensino-aprendizagem, que respeite as características específicas do grupo, olhando as suas potencialidades como ferramentas aliadas à conquista do sucesso:

Não se trata de dar mais a quem tem menos, ou de partir do que os alunos não sabem, tal como acontece habitualmente na educação compensatória. Numa educação diferenciada criam-se situações que permitem partilhar o que cada um tem, a partir do que cada um sabe (Cadima, 1998:14).

A terceira questão de investigação pretende saber “Que práticas colaborativas existem na sala de aula”. Os dados recolhidos sobre esta questão conduz-nos para a visão de Serrazina (1999):

A maior parte dos indivíduos está envolvido com outros em múltiplos tipos de relações. (...) A mudança nas práticas parece ocorrer quando os professores ganham autoconfiança e são capazes de reflectir nas suas práticas. Isto pressupõe um elevado grau de consciencialização que os ajude a reconhecer as suas falhas e fraquezas e a assumir um forte desejo de as ultrapassar. Estas coisas levam tempo e os professores têm de ser persistentes (1999:65).

Cada vez mais se verifica que é na interacção com os outros que a aprendizagem e o crescimento profissional se avolumam. Os profissionais aprendem com os outros

profissionais, com os alunos, com os auxiliares educativos e com eles próprios. No caso em estudo, “os elementos da equipa (...) agendam vários momentos para a partilha de observações verificadas em contexto sala de aula, mais especificamente, em relação ao desenvolvimento de competências exigidas para o nível escolar no qual o aluno se situa” (PEE) e aí “centramo-nos nas dificuldades evidenciadas, discutimos quais as medidas especiais que mais se enquadrem no perfil do aluno e que mais e melhor o beneficie” (PEE). Desta forma, a implementação das estratégias previamente planeadas em conjunto contribui para ajudar à superação das dificuldades sentidas pelos alunos.

A quarta questão apresenta-se com o intuito de conhecer “Quais as conceções dos docentes sobre a colaboração na prática pedagógica e na avaliação?” Em muitas instituições escolares os docentes trabalham em grupo, para analisar e reflectir os conteúdos, métodos e estratégias de ensino, nascendo assim, uma troca de visões, orientações e aconselhamentos entre eles. Este trabalho decorre em reuniões agendadas ou até, em alguns casos, surgem de forma natural e espontânea. Na opinião do PT2, a colaboração na sua prática pedagógica “é (algo de) bom”, que “é uma mais-valia para o Professor Titular”, explicando que “a criança sente a dificuldade” e que “A Professora de Educação Especial que está na sala de aula a ajudar automaticamente naquela hora, tenta logo colmatar essas dificuldades. Por sua vez, o PEE diz que “O trabalho colaborativo entre os professores (...) é fundamental” e que “é através desta articulação que se partilham os progressos e as dificuldades dos alunos com NEE”, assim como também “é com base nesta troca de informação que delineamos estratégias de forma a poder responder eficazmente às dificuldades inerentes à condição específica de cada aluno.”

Numa instituição escolar onde se verifica a presença de uma cultura colaborativa, a aprendizagem é mais valiosa quer para professores, quer para alunos. Os profissionais trabalhando e relacionando-se de forma saudável e proveitosa, concretizarão ideais, implementarão novos projetos, melhorarão a qualidade do processo de ensino e enriquecerão o ambiente escolar. Na verdade, como referem Fullan e Hargreaves, “as culturas colaborativas exprimem-se em todos os aspetos da vida da escola” (2001:89).

Como na vida de algumas escolas nem sempre tem lugar a colaboração entre alguns professores, procurou-se identificar “Quais os fatores, que no entender dos docentes, podem facilitar ou dificultar a implementação do Trabalho Colaborativo”.

O tema da inclusão conduz os professores a criarem ambientes de troca de informação e de ajudas onde o respeito e a aceitação entre eles são ingredientes fundamentais para o aparecimento de estratégias e planos de trabalho vantajosos para os alunos. O ensino em colaboração é um plano de trabalho fundamental e necessário para potencializar as competências escolares e pessoais dos alunos. Segundo Minke, Bear, Deemer e Griffin (1996), cit. *in* Correia (2003), os professores de ensino regular e professores de educação especial que convivem num ambiente colaborativo, em turmas ou grupos de trabalho inclusivos, demonstram maior qualidade de desempenho escolar do que colegas que trabalham em turmas tradicionais.

Segundo o PT1 “ Conhecer bem o colega, estar à vontade com o colega (...)” facilita a relação profissional de modo a conseguirem traçar um bom caminho pedagógico. A PEE destaca “o bom relacionamento existente entre os professores, a possibilidade de se poder trocar informações que vão surgindo no decurso das aulas, de modo informal.” No entanto, como referido anteriormente, nem toda a realidade escolar decorre sem o confronto de obstáculos ou constrangimentos daí a PEE salientar que “ o fator tempo é um dos maiores, senão o maior, constrangimento. A compatibilidade de horários para agendar reuniões de carácter mais formal, onde temos que realizar trabalho mais burocrático, como por exemplo, elaboração dos Programas Educativos Individuais e o preenchimento de Formulários de Acompanhamento dos PEI’s.”, ou então a nível pessoal como refere o PT1 “se não se conhecer muito bem o colega com quem eu estou a trabalhar é constrangedor .”.

Posto isto, constata-se que fatores facilitadores e constrangedores estarão sempre presentes na prática letiva, apenas é aconselhável ao docente assumir uma postura ativa e recetiva à resolução de todas as situações com que se depara, sejam elas mais ou menos desejáveis.

Por fim, propôs-se como última questão para este estudo refletir sobre “Quais as conceções dos docentes sobre os contributos do Trabalho Colaborativo para o seu desenvolvimento profissional.”.

Nos dias que correm o apelo à formação contínua na carreira docente é bastante visível, e de facto, um professor será sempre um eterno estudante, deverá assumir um perfil investigativo e curioso, pois o público aprendiz com que se depara é cada vez mais questionador e mais exigente. Na perspetiva de Hargreaves (1998:IX), “Estamos a começar a entender que, para os docentes, aquilo que se passa dentro da sala de aula

está intimamente ligado ao que acontece no seu exterior. A qualidade, a amplitude e a flexibilidade do seu trabalho na sala de aula estão estritamente ligadas ao seu crescimento profissional, à forma como se desenvolvem enquanto pessoas e enquanto profissionais.”, daí a filosofia colaborativa se apresentar como um reforço para este crescimento e enriquecimento quer pessoal, quer profissional de cada colaborador.

Para a PEE “O trabalho que desenvolvo com os alunos é mais vantajoso quando existe cumplicidade com o professor titular. Para o aluno, é muito importante que ambos os professores utilizem a mesma metodologia de ensino. A interação de cada um dos professores com o aluno, complementa-se. E cada progresso verificado na aprendizagem, por mais insignificante que ele possa parecer, é que faz com que todos os envolvidos neste processo sintam que valeu a pena.”. Assim, acrescenta o PT1 que “ ficamos a conhecer experiências de outros colegas, outras maneiras de ensinar, aprendemos técnicas para ensinar alunos com dificuldades, (...) e o nosso desenvolvimento profissional vai melhorando.”.

Sem abandonar a abordagem inclusiva pode-se salientar a visão de Correia (2008:51) como sendo o ponto essencial para a temática da colaboração, a criação de equipas, bem como a calendarização de trabalho em conjunto e a consciencialização de que os docentes decifram as questões suportados na investigação, tendo em conta que “ o processo de colaboração, parece ter mais sucesso quando os participantes partilham a mesma agenda”, tendo como pano de fundo um planeamento conjunto e partilhado.

## CONCLUSÃO

Esta investigação não poderia encerrar sem previamente se realizar uma reflexão sobre todo o caminho investigativo, formativo e construtivo que o mesmo causou. Este caminho surge com a troca de experiências pessoais e profissionais entre os envolvidos.

Tendo como ponto de partida as questões e objetivos a que nos propusemos, centrados no conhecimento das percepções e da articulação das práticas pedagógicas dos professores de ensino regular e dos professores de educação especial, tendo sempre como foco o seu desenvolvimento pessoal e profissional, considerou-se que os resultados conseguidos mostram que a presença do trabalho colaborativo numa instituição escolar é, indiscutivelmente, uma mais-valia para o sucesso escolar e pessoal dos alunos que a frequentam, nomeadamente, crianças com necessidades educativas especiais.

Segundo Freitas e Freitas (2002) para que o emprego das ações educativas resultem de forma positiva no âmbito escolar, todos os assuntos que digam respeito à temática de Escola Inclusiva devem ser olhados com uma enorme consciência reflexiva, tendo sempre em conta a projeção pessoal, social e profissional do aluno e aqui, o profissional educativo assumirá um papel fundamental, na medida em que irá ser responsável por proporcionar toda essa valorização na sua sala de aula.

Para responder às diferentes necessidades dos alunos, constatou-se no estudo que os professores e educadores, através de reuniões de articulação de ciclo e de anos, procediam à referenciação dessas crianças, elaborando documentos que sustentassem as suas constatações: o Plano de Acompanhamento Individual (PAP) no caso de crianças que apresentassem um quadro de dificuldades específicas de aprendizagem, como dislexia, disgrafia, discalculia, ou em crianças com necessidades mais específicas, o Plano Educativo Individualizado (PEI), que funciona como o bilhete de identidade de um aluno portador de uma especificidade ou deficiência. Este documento acompanhará o aluno por todo o seu percurso escolar, sujeito de período em período escolar a uma atualização realizada pelo Conselho de Turma do aluno em questão.

É uma realidade bastante comum nos dias que correm encontrarem-se turmas com excesso de número de alunos, pouca assistência em sala de aula por parte de outro professor, caso se justifique, baixa formação profissional, fatores estes que contribuem

para a enorme dificuldade sentida pelo professor titular em gerir a sua turma, sendo ela cada vez mais heterogénea.

Sensibilizado para esta problemática, procurou-se com este estudo perceber como responder a estes alunos, através de uma metodologia de “Ensino em Cooperação”, agilizando as estratégias de ensino entre o professor de ensino regular e o professor de educação especial, a fim de conseguir proporcionar formas de ensino mais variadas e adequadas ao perfil educativo de cada aluno, baseando-se assim na filosofia de uma Educação para Todos ( Ainscow, 1995; Morgado, 2004; Niza, 1996).

Analisar as percepções dos profissionais com quem se contactou neste percurso sobre a essência do trabalho colaborativo, diferenciação pedagógica e curricular como ferramentas na resposta à inclusão, ao acolhimento e bem estar do aluno com NEE, foi importante para se conseguir ter consciência da forma eficaz e rápida que o emprego de medidas pedagógicas deverão assumir perante uma turma que incorpore de forma positiva e vantajosa esta postura inclusiva.

Não apenas o grupo turma, mas também os profissionais envolvidos em todo o processo enriquecem com esta metodologia. Por isto, os professores devem ser estimulados para a formação contínua e tornarem a sua bagagem profissional mais rica, seja pela assimilação de conteúdos actualizados, seja pela interação com outros colegas, sejam estes da área de ensino regular ou da educação especial.

Tal como referido anteriormente, esta investigação teve o propósito de conhecer as percepções dos professores relativamente á articulação das suas práticas escolares, sejam elas dentro ou fora da sala de aula, quando se deparam com aluno com NEE e, de que forma essa articulação contribuiria para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A existência de grupos pedagógicos pode ser interpretada como um meio de melhoramento na carreira profissional e até na construção pessoal de cada professor, embora alguns deles opinem que muitas vezes se profere “educação igual para todos os alunos”, deixando cair por terra todos os valores inclusivos e agindo de acordo com o *currículo uniforme, pronto – a – vestir de tamanho único* denunciado por João Formosinho (1991, 1993). Este caminho contribui também para um plano de trabalho individual e isolado por parte do professor de ensino regular.

A Escola é o local certo onde o Professor poderá introduzir mudanças substantivas. É nela que pode ser empregue uma natureza inclusiva de forma natural e bem aceite por parte da comunidade escolar. Desta forma, poderão surgir mudanças

consideráveis relativamente à qualidade do ambiente escolar, seja ele dentro ou fora de sala de aula. É importante reforçar que a inclusão, tornando-se mais ativa no mundo escolar, fará com que este fique mais suscetível a novas experiências pedagógicas, um mundo mais rico e proporcionador de qualidade de vida.

A realização deste estudo foi um estímulo enorme, especialmente porque apresenta-se como um alerta para o tanto que ainda há a mudar no nosso ensino. Por outro lado, e baseando-nos neste estudo em concreto, ficamos alertados para perspectivas a forma com que os professores envolvidos promoviam o trabalho colaborativo e a sua eficácia, sabendo-se que o seu objectivo é atender sempre à criança e ao seu êxito.

Surgiu como uma limitação neste estudo o número reduzido de professores que se disponibilizaram para apresentar as suas perceções e opiniões sobre o tema trabalhado. Num grupo de doze professores, apenas três conseguiram agendar um encontro dentro da calendarização proposta.

Por outro lado, os resultados apenas mostram a singularidade do contexto em estudo, pelo que não podem ser generalizados. O estudo da articulação entre o ensino regular e a educação especial carece assim de outros estudos que ampliem o universo e o âmbito de análise da concretização das políticas que preconizam uma “Escola Para Todos”.

## BIBLIOGRAFIA

AINSCOW, Mel (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In AINSCOW, Mel, PORTER, Gordon, WANG, Margaret. *Caminhos para as escolas inclusivas* (p. 6-14) Lisboa, Instituto de Inovação Curricular.

ALONSO, Luisa (1999). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

BARDIN, L. (2007). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BENAVENTE, A. (1993). *Mudar a escola, mudar as práticas*. Lisboa: Escolar Editora.

BELL, J. A. (2004). *Como realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

BOGDAN, Robert e BIKLEN Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

CADIMA, A. (1996). Diferenciação: no caminho de uma escola para todos. *Noesis*, p. 48-51.

CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela (1998). *Metodologia da investigação: guia de auto-aprendizagem*. Lisboa; Universidade Aberta.

CORREIA, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.

DAY, Christopher (2001), *Desenvolvimento profissional dos professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, Albano (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora (4ª Edição).

FERREIRA, Manuela Sanches (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.

FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim (2009). *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

FREITAS, L. & FREITAS, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: ASA Editores.

FREIXO, Manuel João Vaz (2010). *Metodologia científica*. Lisboa, Instituto Piaget.

GASKELL, George (2002). Entrevistas individuais e grupais. In BAUER, Martin e GASKELL, George, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (p.64). Petrópolis: Editora Vozes.

GUERRA, Isabel Carvalho (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Lisboa: Principia.

GUERRA, M. A. S. (2002). *Entre Bastidores. O Lado Oculto da Organização Escolar*. Coleção: Perspetivas Atuais/ Educação. Porto: Edições ASA.

HAYWOOD, H.C., & Wachs, T.D. (1981). Intelligence, cognition, and individual differences. In M.J. Begab, H.C. Haywood & H. Garber ( Eds.), *Psychosocial influences in retarded performance*. Vol. 1, *Issues and theories in development* (p.18-27) Baltimore: University Park Press.

JIMÉNEZ, R. (1990). *Una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Agibe.

- LEITE, C. (2001). *Avaliar a Avaliação*. 3ª Ed., Porto: Edições ASA.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, T. (2005). Diferenciação Curricular e Necessidades Educativas Especiais. In Sim-Sim, I. (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. (p. 7-42).
- LIMA, J. Á. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas – Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2009). Desenvolvimento profissional dos professores in FORMOSINHO, João ( coord.), *Formação de professores Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. e Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- FULLAN, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por Que Vale a Pena Lutar? O Trabalho em Equipa na Escola*. Porto, Porto Editora.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa, Gradiva.
- SILVA, M. Carmo C.P.A.M. (2011). *Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ESE/ IPL
- SOUSA, Alberto B. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros horizonte.

## **LEGISLAÇÃO**

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo

Dec. Lei n.º 190/91, de 17 de maio – Atuação dos Serviços de Psicologia e Orientação

Dec. Lei n.º 319/91, de 23 de agosto – Adaptação das condições para alunos com necessidades educativas especiais.

Dec. Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro – Definição e Regulamentação dos princípios da Flexibilização do Currículo.

Dec. Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro – Define os Apoios Especializados.

## **ANEXOS**

# ANEXO 1

Porto, 07 de abril de 2015

Exmo. Sr. Diretor:

Ana Isabel de Moura Leitão, professora do Colégio, declara que se encontro a realizar uma investigação sobre o trabalho colaborativo na articulação das práticas pedagógicas do Professor de Ensino Regular e o Professor de Educação Especial. Este trabalho está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa e tem como Orientador o Professor Doutor Joaquim Machado.

Neste âmbito, vem solicitar autorização para a recolha de dados no Colégio, através da observação de atividades de aula e de entrevista aos docentes envolvidos, e no respeito pelas normas éticas que devem presidir a qualquer investigação.

Agradecendo desde já a atenção dispensada,

Pede deferimento

---

(Ana Isabel de Moura Leitão)

Porto, 7 de abril de 2015

## ANEXO 2

### Ficha de caracterização do entrevistado

Caro Colega,  
Esta ficha destina-se a recolher dados de caracterização individual do professor coadjuvante. Os mesmos serão exclusivamente usados no âmbito da investigação que estamos a realizar. Será garantida a confidencialidade dos mesmos.

Obrigada pela colaboração

#### I- IDENTIFICAÇÃO DO AGRUPAMENTO/ESCOLA

1- Agrupamento de Escolas:

\_\_\_\_\_

Localidade : \_\_\_\_\_

2- Escola / grau de ensino que leciona

Pré escolar  EB1º Ciclo  EB2º/3º Ciclos

#### II – IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR COADJUVANTE

Sexo M  F

Idade : \_\_\_\_\_

#### III – IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

1- Habilitações académicas

Bacharelato  Licenciatura  Mestrado  Doutoramento

2- Profissionalização:

Ramo de ensino:

Pré escolar  EB1º Ciclo  EB2º/3º Ciclos  Secundário

#### **IV- ANOS DE SERVIÇO NA DOCÊNCIA**

Nº de anos : \_\_\_\_\_

Grau de ensino: \_\_\_\_\_

Total de anos de serviço docente como professor coadjuvante:  
\_\_\_\_\_

Escalão da Carreira (de acordo com o anterior estatuto)

1º  2º  3º  4º  5º  6º  7º  8º  9º  10º

#### **V- ALUNOS**

Nº de alunos que apoia diretamente: \_\_\_\_\_

Nº de alunos que apoia indiretamente: \_\_\_\_\_

Que grau de ensino frequentam esses alunos:  
\_\_\_\_\_

#### **VI – VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL**

Frequenta regularmente ações de formação? Sim  Não

Em que domínios?

Domínios relacionados ao apoio educativo? Sim  Não

Noutros domínios:

Sim  Quais? \_\_\_\_\_ Não

Obrigada pela colaboração.

## ANEXO 3

### GUIÃO DE ENTREVISTA

**Área Temática:** Trabalho colaborativo do Professor de Ensino Regular e Professor de Educação Especial

#### **Objetivos:**

- I-Conhecer o trabalho colaborativo do professor de ensino regular e professor de educação especial;
- II- Evidenciar características particulares da (s) experiência (s) do trabalho colaborativo do professor de ensino regular e professor de educação especial;
- III – Identificar, segundo a percepção de cada professor, os fatores facilitadores e de constrangimento do trabalho colaborativo;
- IV- Enunciar as competências profissionais e pessoais dos professores para a existência de um trabalho colaborativo;
- V- Possibilitar a indicação de elementos adicionais;
- VI – Recolher dados caracterizadores dos elementos da amostra.

#### **Tópicos a focar na entrevista:**

**Ponto prévio** – diálogo explicativo inicial para legitimação da entrevista

1. Planificação Conjunta.
2. Desenvolvimento da atividade em conjunto.
3. Avaliação conjunta da atividade.
4. Envolvimento nos conteúdos relativos à (s) disciplina (s) trabalhadas em sala de aula.
5. Postura e atitude dos professores envolvidos em todo o processo colaborativo.

## **QUESTÕES:**

**Q1-** Como surgiu o trabalho colaborativo nesta instituição?

**Q2-** Como entende o trabalho colaborativo entre professor de ensino regular e professor de educação especial?

**Q3-** Considera que haja disciplinas ou áreas não disciplinares mais propícias ao trabalho colaborativo?

**Q4-** Na sua perspectiva, quais são os fatores facilitadores e constrangedores para a existência de um trabalho colaborativo?

**Q5-** Para além do professor de educação especial, trabalha com mais algum colega na sua escola?

**Q6-** Na experiência que já teve de trabalho colaborativo, de quem normalmente parte a iniciativa para a marcação de reuniões, conceção de material, entre outros, do professor de ensino regular ou do professor de ensino especial?

**Q7-** Como, normalmente, decorre todo o processo de colaboração, desde a sua planificação à sua avaliação?

**Q8-** Após um ano letivo de colaboração, avalia-o como tendo sido uma mais valia para si e para os seus alunos?

**Q9-** Que características pessoais deve ter um professor para desenvolver um bom trabalho colaborativo?

**Q10-** Considera benéfico para a turma e conseqüentemente para a Escola, uma articulação mais macro? Que esse trabalho colaborativo se torne mais geral e abrangente?

**Q11-** Considera que nas planificações de aula está equacionado o trabalho colaborativo?

**Q12-** Na preparação do próximo ano letivo, a experiência colaborativa terá algum peso na planificação de todas as atividades?

**Q13-** Nesta experiência, o que considera relevante, no trabalho realizado (trabalho colaborativo e não só), para o seu desenvolvimento profissional?

## **ANEXO 4**

### **Transcrição da Entrevista ao Professor Titular 1 (PT1)**

---

**E - Como surgiu o trabalho colaborativo nesta instituição?**

*PT1- Ora bem, na sala de aula houve algumas alunas que revelaram algumas dificuldades, em Conselho de Docentes apresentamos essas mesmas dúvidas, depois fez-se um plano e organizamos alguém para ajudar na sala de aula para melhorar estas dificuldades destas alunas.*

**E- Como entende o trabalho colaborativo entre professor de ensino regular e professor de educação especial?**

*PT1- É bom porque é uma mais valia para o Professor Titular, porque quando há uma dificuldade e a criança sente a dificuldade, o que é que acontece? A Professora que está na sala de aula a ajudar automaticamente naquele hora, tenta logo colmatar essas dificuldades sentidas pela própria criança.*

**E- Considera que haja disciplinas ou áreas não disciplinares mais propícias ao trabalho colaborativo?**

*PT1- Sim, Português e Matemática é fundamental mas também para as restantes áreas.*

**E- Na sua perspetiva, quais são os fatores facilitadores e constrangedores para a existência de um trabalho colaborativo?**

*PT1- Ora bem, o que pode ajudar? A que a criança, vou falar da criança, na criança para obter melhores resultados. Dificuldades, só se houver alguma introversão por parte da criança e isso não ajude a identificar possíveis problemas, porque de resto penso que não há nenhum tipo de constrangimento.*

**E- Para além do professor de educação especial, trabalha com mais algum colega na sua escola?**

*PT1- Sim, com as minhas colegas de grupo que também estão a lecionar o primeiro ano de escolaridade.*

**E- Na experiência que já teve de trabalho colaborativo, de quem normalmente parte a iniciativa para a marcação de reuniões, conceção de material, entre outros, do professor de ensino regular ou de professor de ensino especial?**

*PT1- Aquele que achar, se eu achar que há uma dificuldade em primeiro lugar marco eu se o Professor de Educação Especial vir um problema primeiro do que eu, ela pode também ter essa oportunidade e a gente falarmos do assunto.*

**E- Como, normalmente, decorre todo o processo de colaboração, desde a sua planificação à sua avaliação?**

*PT1 – A partir do trabalho da turma nós elaboramos um que seja adequado à criança, nós sentamo-nos, vemos as perguntas uma a uma de maneira que esteja de acordo e que a criança não sintas muitas dificuldades em resolver o exercício.*

**E- Após um ano letivo de colaboração, avalia-o como tendo sido uma mais valia para si e para os seus alunos?**

*PT1- Sim, sem sombra de dúvidas.*

**E- Que características pessoais deve ter um professor para desenvolver um bom trabalho colaborativo?**

*PT1- Sensível, muito paciente e sempre disponível, muito disponível.*

**E- Considera benéfico para a turma e conseqüentemente para a Escola, uma articulação mais macro? Que esse trabalho colaborativo se torne mais geral e abrangente?**

*PT1- Sim, até porque assim todos os outros professores ficam a ter uma melhor envolvimento no trabalho tanto do Professor de Ensino Regular como o Professor de Ensino Especial.*

**E- Considera que nas planificações de aula está equacionado o trabalho colaborativo?**

*PT1- Não, não acho que ele seja levado em conta.*

**E- Na preparação do próximo ano letivo, a experiência colaborativa terá algum peso na planificação de todas as atividades?**

*PT1- Sim, embora só quando começa o ano letivo é que nós vamos adequar o ano às dificuldades, depois de vermos as dificuldades, à criança porque ela até pode ter uma boa evolução e nem ser necessário assim uma grande ajuda.*

**E- Nesta experiência, o que considera relevante, no trabalho realizado (trabalho colaborativo e não só), para o seu desenvolvimento profissional?**

*PT1- Para mim é só ver o sucesso do aluno, para a criança eu acho que faz com que ela não tome tanta noção das suas dificuldades e consiga ultrapassar rapidamente todos aqueles obstáculos nas matérias novas que lhe vão aparecendo. Por isso, a nível pessoal é só mesmo ver o sucesso da criança, mais nada.*

## ANEXO 5

### Transcrição da Entrevista ao Professor Titular 2 (PT2)

---

**E - Como surgiu o trabalho colaborativo nesta instituição?**

*PT2- O trabalho colaborativo surgiu há muitos anos já desde que eu já estou cá a trabalhar, já cá existia trabalho colaborativo, no entanto, continua a ser importante o trabalho colaborativo porque verificamos que vamos tendo alunos que apresentam dificuldades em sala de aula e o trabalho colaborativo torna-se importante para ultrapassar parte dessas dificuldades.*

**E- Como entende o trabalho colaborativo entre professor de ensino regular e professor de educação especial?**

*PT2- O trabalho tende a ser positivo porque o professor de educação especial ajuda os alunos enquanto está em sala de aula, que estão a ter dificuldades e o professor de ensino regular fica com mais tempo livre para outras atividades com os restantes alunos.*

**E- Considera que haja disciplinas ou áreas não disciplinares mais propícias ao trabalho colaborativo?**

*PT2- Penso que não, todas as áreas ou disciplinas são importantes para se realizar o trabalho colaborativo, desde que os alunos apresentem dificuldades, é essencial.*

**E- Na sua perspetiva, quais são os fatores facilitadores e constrangedores para a existência de um trabalho colaborativo?**

*PT2- Conhecer bem o colega, estar à vontade com o colega, é um fator facilitador. Constrangedor é o inverso, se não conhecer muito bem o colega com quem estou a trabalhar é constrangedor e depois acho que não há assim mais nada significativo.*

**E- Para além do professor de educação especial, trabalha com mais algum colega na sua escola?**

*PT2 – Sim, com os colegas de grupo e com outros do primeiro ciclo e com todos os outros professores da escola, nas reuniões.*

**E- Na experiência que já teve de trabalho colaborativo, de quem normalmente parte a iniciativa para a marcação de reuniões, conceção de material, entre outros, do professor de ensino regular ou de professor de ensino especial?**

*PT2 – De ambas as partes, quer do professor de ensino regular, quer do professor de ensino especial, no entanto, quando se verifica outro assunto onde haja dificuldade por parte do aluno, cada um dos professores pede uma reunião para se marcar o trabalho.*

**E- Como, normalmente, decorre todo o processo de colaboração, desde a sua planificação à sua avaliação?**

*PT2 – Quando nós planificamos alguma coisa para esse aluno diferente, a meio e no final vamos avaliando o progresso do aluno e se o que foi marcado para esse aluno se está a resultar ou não.*

**E- Após um ano letivo de colaboração, avalia-o como tendo sido uma mais valia para si e para os seus alunos?**

*PT2 – Sim, foi mais uma valia para mim porque me liberou para trabalhar com outros alunos e tem uma mais-valia para o aluno porque teve alguém que o acompanhasse mais particularmente nas suas dificuldades.*

**E- Que características pessoais deve ter um professor para desenvolver um bom trabalho colaborativo?**

*PT2 – Perfil de professor...deve ser compreensivo, isto para com o aluno, deve ser compreensivo, deve ter paciência para lhe explicar, deve ter um à vontade com o colega, porque se não for conhecido e não estivermos à vontade a coisa fica mais difícil de se desenrolar o trabalho colaborativo (risos).*

**E- Considera benéfico para a turma e conseqüentemente para a Escola, uma articulação mais macro? Que esse trabalho colaborativo se torne mais geral e abrangente?**

*PT2 – Para algumas atividades sim, normalmente na nossa escola também fazemos esta articulação mais macro, trabalhamos todos para um objetivo que depois vai-se encontrar por todas as turmas e por todos os alunos, no final.*

**E- Considera que nas planificações de aula está equacionado o trabalho colaborativo?**

*PT2 – Não, nas planificações da aula não está presente esse trabalho, porque nós fazemos a planificação para a turma e depois a aluna segue o mesmo currículo dos outros alunos mas as dificuldades vão sendo apoiadas pela professora de ensino especial.*

**E- Na preparação do próximo ano letivo, a experiência colaborativa terá algum peso na planificação de todas as atividades?**

*PT2 – Penso que não, porque durante a preparação do próximo ano letivo, é o professor titular eu iré fazer as planificações juntamente com os colegas que lecionam o mesmo ano de escolaridade, no entanto, durante o decorrer do ano, o professor de ensino especial terá alguma participação na planificação na medida que iré ajudar o aluno particularmente e encontrar uma planificação melhor para ele ultrapassar as dificuldades.*

**E- Nesta experiência, o que considera relevante, no trabalho realizado (trabalho colaborativo e não só), para o seu desenvolvimento profissional?**

*PT2 – Ora, ficamos a conhecer experiências de outros colegas, outras maneiras de ensinar, aprendemos outras técnicas para ensinar alunos com dificuldades, uma vez que eles já têm experiência nesse campo e o nosso desenvolvimento profissional vai melhorando.*

## **ANEXO 6**

### **Guião de entrevista | Professora de Educação Especial (PEE)**

#### **QUESTÕES:**

**Q1-**O que a moveu para trabalhar especificamente nesta área da educação especial?

**Q2-**Como entende o trabalho colaborativo entre professor de ensino regular e professor de educação especial?

**Q3-**Considera que haja disciplinas ou áreas não disciplinares mais propícias ao trabalho colaborativo?

**Q4-**Na sua perspetiva, quais são os fatores facilitadores e constrangedores para a existência de um trabalho colaborativo?

**Q5-**Para além dos professores titulares de turma, trabalha com mais algum colega na sua escola?

**Q6-**Na experiência que já teve de trabalho colaborativo, de quem normalmente parte a iniciativa para a marcação de reuniões, conceção de material, entre outros, do professor de ensino regular ou do professor de educação especial?

**Q7-**Como, normalmente, decorre todo o processo de colaboração, desde a sua planificação à sua avaliação?

**Q8-**Após um ano letivo de colaboração, avalia-o como tendo sido uma mais valia para si e para os alunos?

**Q9-**Que características pessoais deve ter um professor para desenvolver um bom trabalho colaborativo?

**Q10-**Considera benéfico para a turma e conseqüentemente para a Escola, uma articulação mais macro? Que esse trabalho colaborativo se torne mais geral e abrangente?

**Q11-**Qual a sua opinião quanto à receptividade por parte dos Encarregados de Educação, face ao seu trabalho desenvolvido com os educandos?

**Q12-**Sente que existe também colaboração e disponibilidade por parte dos Encarregados de Educação face ao seu trabalho?

**Q13-**Nesta experiência, o que considera relevante, no trabalho realizado (trabalho colaborativo e não só), para o seu desenvolvimento profissional?

## ANEXO 7

### Transcrição da Entrevista à Professora de Educação Especial (PEE)

---

**E - O que a moveu para trabalhar especificamente nesta área da educação especial?**

*PEE- A escolha do Ensino Especial decorreu de uma proposta da Direção do CNSL. A nossa escola tem recebido vários alunos com Necessidades Educativas Especiais e precisava de oferecer um serviço aos Encarregados de Educação, capaz de dar resposta a esta necessidade. Isto aconteceu numa altura em que me encontrava disponível e aceitei fazer a pós-graduação em Educação Especial.*

**E- Como entende o trabalho colaborativo entre professor de ensino regular e professor de educação especial?**

*PEE- O trabalho colaborativo entre os professores que referiste é fundamental. É através desta articulação que se partilham os progressos e as dificuldades dos alunos com NEE. É com base nesta troca de informação que delineamos estratégias de forma a poder responder eficazmente às dificuldades inerentes à condição específica de cada aluno.*

**E- Considera que haja disciplinas ou áreas não disciplinares mais propícias ao trabalho colaborativo?**

*PEE- Com exceção do Inglês, Educação e Expressão Físico-Motora e Educação e Expressão Musical, as restantes áreas são mais favoráveis de serem trabalhadas, uma vez que não domino tão bem as primeiras. No entanto, este motivo não impede que o trabalho colaborativo seja desenvolvido. Terá, provavelmente menor intervenção do professor do ensino especial e, conseqüentemente, um maior envolvimento do professor das atividades atrás referidas. As grandes áreas disciplinares de Português e Matemática são aquelas que requerem a nossa maior atenção. E, de entre estas, é no desenvolvimento de competências no domínio da leitura e da escrita que se foca a nossa intervenção. Não é menos importante a aprendizagem do conceito de*

*número, saber operar com adição, subtração, multiplicação e divisão, mas se a competência da compreensão leitora não estiver adquirida, o aluno não será autônomo na concretização das tarefas propostas.*

**E- Na sua perspectiva, quais são os fatores facilitadores e constrangedores para a existência de um trabalho colaborativo?**

*PEE- Como fatores facilitadores destaco o bom relacionamento existente entre os professores, a possibilidade de se poder trocar informações que vão surgindo no decurso das aulas, de modo informal. Sinto que o fator tempo é um dos maiores, senão o maior, constrangimento. A compatibilidade de horários para agendar reuniões de caráter mais formal, onde temos que realizar trabalho mais burocrático, como por exemplo, elaboração dos Programas Educativos Individuais e o preenchimento de Formulários de Acompanhamento dos PEI's.*

**E- Para além dos professores titulares de turma, trabalha com mais algum colega na sua escola?**

*PEE- Sim, trabalho em equipa com o Serviço de Psicologia e Orientação. O CNSL oferece dois serviços que se complementam, o SPO e o Serviço de Apoio Educativo (SAE) representado por mim, professora de Educação Especial. Juntos, formamos os Serviços Especializados de Apoio Educativo.*

**E- Na experiência que já teve de trabalho colaborativo, de quem normalmente parte a iniciativa para a marcação de reuniões, conceção de material, entre outros, do professor de ensino regular ou do professor de educação especial?**

*PEE- Isso depende. Eu penso que parte daquele que sentir mais urgência em fazê-lo, e que decorre da observação de situações imediatas no contexto sala de aula. Se verificamos que é difícil para o aluno fazer contagens de dois em dois mentalmente, então urge elaborar material para que o aluno as possa fazer com recurso ao concreto (material MAB; reta numérica). Este exemplo de observação pode ser detetado por qualquer uma das partes, por isso, a iniciativa pode partir de qualquer um dos intervenientes.*

**E- Como, normalmente, decorre todo o processo de colaboração, desde a sua planificação à sua avaliação?**

*PEE- O processo tem início quando o caso do aluno com NEE é apresentado ao professor titular, antes do ano letivo iniciar. A partir desse momento, é estipulado o número de horas que o professor do ensino especial irá prestar apoio pedagógico personalizado, em sala de aula e/ou fora sala de aula, dependendo de caso para caso.*

*Se o aluno ainda não tem Programa Educativo Individual, inicia-se todo o processo burocrático, ao abrigo do DL-3/2008. Segundo esta legislação, o professor titular é um dos elementos responsáveis na elaboração do PEI, podendo até ser o próprio a desencadear todo este processo, pelo preenchimento do Formulário de Referenciação, onde indica o motivo pelo qual o está a referenciar.*

*Os elementos da equipa de elaboração agendam vários momentos para a partilha de observações verificadas em contexto sala de aula, mais especificamente, em relação ao desenvolvimento de competências exigidas para o nível escolar no qual o aluno se situa. Centramo-nos nas dificuldades evidenciadas, discutimos quais as medidas especiais que mais se enquadrem no perfil do aluno e que mais e melhor o beneficie.*

*De todas as medidas que constam no PEI, o Apoio Pedagógico Personalizado é, no meu entender, o mais relevante. É no âmbito desta medida, que os professores vão acertando estratégias, e este processo nunca é estanque.*

*A avaliação deste processo, na minha opinião, coincide com o momento do preenchimento dos Formulários de Acompanhamento dos PEI's, no final de cada período do ano letivo. Todos os progressos revelados pelo aluno, por mais pequenos que sejam, são o resultado de um bom trabalho colaborativo.*

**E- Após um ano letivo de colaboração, avalia-o como tendo sido uma mais-valia para si e para os alunos?**

*PEE- Absolutamente. O trabalho que desenvolvo com os alunos é mais vantajoso quando existe cumplicidade com o professor titular. Para o aluno, é muito importante que ambos os professores utilizem a mesma metodologia de ensino. A interação de cada um dos professores com o aluno, complementa-se.*

*E cada progresso verificado na aprendizagem, por mais insignificante que ele possa parecer, é que faz com que todos os envolvidos neste processo sintam que valeu a pena.*

**E- Que características pessoais deve ter um professor para desenvolver um bom trabalho colaborativo?**

*PEE- O professor deve ser, antes de mais, curioso sobre o tipo de problemática/diagnóstico do aluno NEE que integra a sua turma. Penso, também, que o professor deve estar disponível para o diálogo, ter abertura para aceitar e expor as suas ideias sobre estratégias a aplicar em cada caso individual.*

**E- Considera benéfico para a turma e conseqüentemente para a Escola, uma articulação mais macro? Que esse trabalho colaborativo se torne mais geral e abrangente?**

*PEE- Eu considero que sim. Aliás, anualmente, desenvolvemos uma campanha de sensibilização à diferença, que decorre na primeira semana de dezembro, intitulada “Todos Diferentes e Especiais”. Foi escolhida esta altura do ano, devido ao facto do dia 3 de dezembro ser o Dia Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência. Este trabalho é dinamizado pela equipa SEAE e abrangente a toda a comunidade educativa da escola. A colaboração de todos os docentes é essencial, no sentido em que são eles os principais agentes da apresentação da atividade aos alunos e, posteriormente, quem vai conduzir à análise crítica do que foi apresentado.*

**E- Qual a sua opinião quanto à receptividade por parte dos Encarregados de Educação, face ao seu trabalho desenvolvido com os educandos?**

*PEE- Os Encarregados de Educação costumam aceitar pacificamente a minha intervenção junto dos seus educandos. Normalmente, este trabalho é encarado como uma ajuda para minimizar as dificuldades dos filhos e desenvolver competências ainda por adquirir.*

**E- Sente que existe também colaboração e disponibilidade por parte dos Encarregados de Educação face ao seu trabalho?**

**PEE-** *De uma forma geral, sim. O agendamento das reuniões depende apenas da compatibilidade de agenda entre as partes interessadas, mas, por norma, acordamos numa de duas alternativas apresentadas. Os Encarregados de Educação aceitam sugestões de atividades a desenvolver em casa, por vezes pedem opinião sobre alguma estratégia que julgam ser útil trabalhar e, em conjunto, delineamos, informalmente, um plano de trabalho.*

**E- Nesta experiência, o que considera relevante, no trabalho realizado (trabalho colaborativo e não só), para o seu desenvolvimento profissional?**

**PEE-** *Qualquer trabalho, em particular o colaborativo, contribui para o desenvolvimento profissional de qualquer docente. É na partilha, na discussão de estratégias que podem facilitar as aprendizagens, na divulgação de estudos, obras científicas ou didáticas, que reside o nosso enriquecimento profissional e nos faz crescer como pessoas.*

## ANEXO 8

### Grelha de Análise

#### Entrevista | Trabalho Colaborativo entre PER e PEE

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
<b>Planificação conjunta</b>	Profissionais envolvidos (Q6)	<p>PT1: “ Sim, com os colegas do grupo e com os outros do primeiro ciclo e com todos os outros professores da escola, nas reuniões.”.</p> <p>PT2: “ Sim, com as minhas colegas de grupo que também estão a leccionar o primeiro ano de escolaridade.”.</p> <p>PEE: “Sim, trabalho em equipa com o Serviço de Psicologia e Orientação. O colégio oferece dois serviços que se complementam, o SPO e o Serviço de Apoio Educativo (SAE) representado por mim, professora de Educação Especial. Juntos, formamos os Serviços Especializados de Apoio Educativo.”.</p>
<b>Processo</b>	Planificação e Avaliação das Aprendizagens (Q7)	<p>PT1: “ Quando nós planificamos alguma coisa para um aluno diferente, a meio e no final vamos avaliando o progresso do aluno e se o que foi marcado para o aluno se está a resultar ou não.”.</p> <p>PT2: “ A partir do trabalho da turma nós elaboramos um que seja adequado à criança,(...) vemos as perguntas um a uma de maneira que esteja de acordo (...)”.</p>
	Procedimentos	<p>PEE: (...)o caso do aluno com NEE é apresentado ao professor titular, antes do ano letivo iniciar. A partir desse momento, é estipulado o número de horas que o professor do ensino especial irá prestar apoio pedagógico personalizado, em sala de aula e/ou fora sala de aula, dependendo de caso para caso.</p>
	Referenciação	<p>PEE :(...) Se o aluno ainda não tem Programa Educativo Individual, inicia-se todo o processo burocrático, ao abrigo do DL-3/2008. Segundo esta legislação, o professor titular é um dos elementos responsáveis na elaboração do PEI, podendo até ser o próprio a desencadear todo este processo, pelo preenchimento do Formulário de Referenciação, onde indica o motivo pelo qual o está a referenciar.</p>
		<p>PEE :(...) Os elementos da equipa de elaboração agendam vários momentos para a partilha de observações verificadas em contexto sala de aula, mais especificamente, em relação ao desenvolvimento de competências exigidas para o nível escolar no qual o aluno se situa. Centramo-nos nas dificuldades evidenciadas, discutimos quais as medidas especiais que mais se enquadrem no perfil do aluno e que mais e melhor o beneficie.</p>
	Avaliação	<p>PEE: De todas as medidas que constam no PEI, o Apoio Pedagógico Personalizado é, no meu entender, o mais relevante. É no âmbito desta medida, que os professores vão acertando estratégias, e este processo nunca é estanque.</p>
		<p>PEE: A avaliação deste processo, na minha opinião, coincide com o momento do preenchimento dos Formulários de Acompanhamento dos PEI's, no final de cada período do ano letivo.</p> <p>PEE: Todos os progressos revelados pelo aluno, por mais pequenos que sejam, são o resultado de um bom trabalho colaborativo.”.</p>
	Tipo de colaboração (Q11)	<p>PT1: “ Não, nas planificações de aula não está presente esse trabalho, porque nós fazemos a planificação para a turma e depois a aluna segue o mesmo</p>

<b>Trabalho Colaborativo</b>		currículo dos outros alunos, mas as dificuldades vão sendo apoiadas pela professora de ensino especial.” PT2: “Não, não acho que ele seja levado em conta.”		
	Razão do Trabalho Colaborativo (Q1)	PT1: “ (...) surgiu há muitos anos já desde que eu já estou cá a trabalhar, (...) continua a ser importante (...) porque verificamos que vamos tendo alunos que apresentam dificuldade em sala de aula e o trabalho colaborativo torna-se importante para ultrapassar parte dessas dificuldades.” PT2: “ (...) em Conselho de Docentes apresentamos (...) dúvidas, depois fez-se um plano e organizamos alguém para ajudar na sala de aula para melhorar estas dificuldades destas alunas.”		
	Vantagens para o Professor Titular (Q2)	PT2: É bom porque é uma mais valia para o Professor Titular, porque (...) a criança sente a dificuldade, (...) A Professora de Educação Especial que está na sala de aula a ajudar automaticamente naquela hora, tenta logo colmatar essas dificuldades(...). PEE: “O trabalho colaborativo entre os professores que referiste é fundamental. É através desta articulação que se partilham os progressos e as dificuldades dos alunos com NEE. É com base nesta troca de informação que delineamos estratégias de forma a poder responder eficazmente às dificuldades inerentes à condição específica de cada aluno.”		
	Áreas Disciplinares (Q3)	Com Professor de Educação Especial	PT1: “ Sim, Português e Matemática é fundamental (...)”. PT2: “ Penso que não, todas as áreas ou disciplinas são importantes para se realizar o trabalho colaborativo, desde que os alunos apresentem dificuldades, é essencial.”	
		Com outros Professores	PEE: “ Com exceção do Inglês, Educação e Expressão Físico-Motora e Educação e Expressão Musical, as restantes áreas são mais favoráveis de serem trabalhadas, uma vez que não domino tão bem as primeiras. No entanto, este motivo não impede que o trabalho colaborativo seja desenvolvido. Terá, provavelmente menor intervenção do professor de educação especial e, conseqüentemente, um maior envolvimento do professor das atividades atrás referidas. As grandes áreas disciplinares de Português e Matemática são aquelas que requerem a nossa maior atenção. E, de entre estas, é no desenvolvimento de competências no domínio da leitura e da escrita que se foca a nossa intervenção. Não é menos importante a aprendizagem do conceito de número, saber operar com adição, subtração, multiplicação e divisão, mas se a competência da compreensão leitora não estiver adquirida, o aluno não será autónomo na concretização das tarefas propostas.”	
Fatores facilitadores (Q4)	PT1: “ Conhecer bem o colega, estar à vontade com o colega (...)”. PT2: “ (...) À criança, (...), na criança para obter melhores resultados.” PEE: “ (...)destaco o bom relacionamento existente entre os professores, a possibilidade de se poder trocar informações que vão surgindo no decurso das aulas, de modo informal.”			
<b>Profissionais em interação</b>	Constrangimentos (Q4)	PT1: “ (...) se não se conhecer muito bem o colega com quem eu estou a trabalhar é constrangedor (...)”. PT2: “ (...) só se houver alguma introversão por parte da criança e isso não ajude a identificar possíveis problemas, (...)” PEE: “(...)Sinto que o fator tempo é um dos maiores, senão o maior, constrangimento. A compatibilidade de horários para agendar reuniões de caráter mais formal, onde temos que realizar trabalho mais burocrático, como por exemplo, elaboração dos Programas Educativos Individuais e o preenchimento de Formulários de Acompanhamento dos PEI’s.”		

	Profissionais envolvidos (Q5)	<p>PT1: “ Sim, com os colegas do grupo e com os outros do primeiro ciclo e com todos os outros professores da escola, nas reuniões.”.</p> <p>PT2: “ Sim, com as minhas colegas de grupo que também estão a leccionar o primeiro ano de escolaridade.”.</p> <p>PEE: “Sim, trabalho em equipa com o Serviço de Psicologia e Orientação. O colégio oferece dois serviços que se complementam, o SPO e o Serviço de Apoio Educativo (SAE) representado por mim, professora de Educação Especial. Juntos, formamos os Serviços Especializados de Apoio Educativo.”.</p>	
	Profissional impulsionador (Q6)	<p>PT1: “ De ambas as partes, quer do professor de ensino regular, quer do professor de ensino especial, no entanto, quando se verifica outro assunto onde haja dificuldade por parte do aluno, cada um dos professores pede uma reunião para se marcar o trabalho.”.</p> <p>PT2: “ (...) se eu achar que há uma dificuldade em primeiro lugar marco eu se o professor de educação especial vir um problema primeiro do que eu, ela pode também ter essa oportunidade e a gente falarmos do assunto.”.</p> <p>PEE: “ (...)Eu penso que parte daquele que sentir mais urgência em fazê-lo, e que decorre da observação de situações imediatas no contexto sala de aula. (...)Este exemplo de observação pode ser detetado por qualquer uma das partes, por isso, a iniciativa pode partir de qualquer um dos intervenientes.”.</p>	
	Vantagens (Q8)	Para o Professor	<p>PT1: “ Sim, foi mais uma valia para mim porque me liberou para trabalhar com os outros alunos e tem uma mais valia para o aluno porque teve alguém que o acompanhasse mais particularmente (...)”.</p> <p>PT2: “ Sim, sem sombra de dúvidas.”.</p> <p>PEE: “ Absolutamente. O trabalho que desenvolvo com os alunos é mais vantajoso quando existe cumplicidade com o professor titular. Para o aluno, é muito importante que ambos os professores utilizem a mesma metodologia de ensino. A interação de cada um dos professores com o aluno, complementa-se. E cada progresso verificado na aprendizagem, por mais insignificante que ele possa parecer, é que faz com que todos os envolvidos neste processo sintam que valeu a pena.”.</p>
	Condições de eficácia do Trabalho Colaborativo (Q8)	Para o Aluno	
Envolvimento dos atores	Perfil do Profissional (Q9)	<p>PT1: “ (...) deve ser compreensivo, isto para com o aluno, deve ter paciência para lhe explicar, deve ter um à vontade com o colega, (...)”.</p> <p>PT2: “ Sensível, muito paciente e sempre disponível, muito disponível.”.</p> <p>PEE: “ (...) curioso sobre o tipo de problemática/diagnóstico do aluno NEE que integra a sua turma. Penso, também, que o professor deve estar disponível para o diálogo, ter abertura para aceitar e expor as suas ideias sobre estratégias a aplicar em cada caso individual.”</p>	
	Abrangência (Q10)	<p>PT1: “Para algumas atividades sim, (...) trabalhamos todos para um objetivo que depois vai-se encontrar por todas as turmas e por todos os alunos, no final.”.</p> <p>PT2: “ Sim, até porque assim todos os outros professores ficam a ter uma melhor envolvimento no trabalho tanto do Professor de ensino regular como do Professor de ensino especial.”.</p> <p>PEE: “Eu considero que sim. Aliás, anualmente, desenvolvemos uma campanha de sensibilização à diferença, que decorre na primeira semana de dezembro, intitulada “Todos Diferentes e Especiais”. Foi escolhida esta altura do ano, devido ao facto do dia 3 de dezembro ser o Dia Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência. Este trabalho é dinamizado pela equipa SEAE e abrangente a</p>	

		<p>toda a comunidade educativa da escola. A colaboração de todos os docentes é essencial, no sentido em que são eles os principais agentes da apresentação da atividade aos alunos e, posteriormente, quem vai conduzir à análise crítica do que foi apresentado.”.</p>
<p><b>Impacto profissional</b></p>	<p>Momentos/ Situações de colaboração (Q12)</p>	<p>PT1: “ (...) durante a preparação do próximo ano lectivo, é o professor titular que irá fazer as planificações juntamente com os colegas que lecionam o mesmo ano de escolaridade, no entanto, (...) o professor de ensino especial terá alguma participação na planificação na medida que irá ajudar o aluno particularmente e encontrar uma planificação melhor para ele ultrapassar as dificuldades.”.</p> <p>PT2: “ Sim, (...) nós vamos adequar o ano às dificuldades, depois de vermos as dificuldades, à criança porque ela até pode ter uma boa evolução e nem ser necessário assim uma grande ajuda.”.</p>
	<p>Desenvolvimento profissional (Q13)</p> <p>Desenvolvimento Pessoal (Q13)</p>	<p>PT1: “ (...) ficamos a conhecer experiências de outros colegas, outras maneiras de ensinar, aprendemos técnicas para ensinar alunos com dificuldades, (...) e o nosso desenvolvimento profissional vai melhorando.”.</p> <p>PT2: “ Para mim é só ver o sucesso do aluno, (...) Por isso, a nível pessoal é só mesmo ver o sucesso da criança, mais nada.”.</p> <p>PEE: “Qualquer trabalho, em particular o colaborativo, contribui para o desenvolvimento profissional de qualquer docente. É na partilha, na discussão de estratégias que podem facilitar as aprendizagens, na divulgação de estudos, obras científicas ou didáticas, que reside o nosso enriquecimento profissional e nos faz crescer como pessoas.”.</p>

## Fluxograma do Processo

Momentos	Professor Titular (PT)		Professor de Educação Especial (PEE)
<b>1. Referencialização</b>			<p>Uma equipa multiprofissional composta pela PEE e pelas Psicólogas do colégio, transmite ao PT a necessidade de uma atenção específica num determinado aluno que já vem referenciado desde o Ensino Pré-Escolar.</p> <p><i>PEE- Sim, trabalho em equipa com o Serviço de Psicologia e Orientação. O colégio oferece dois serviços que se complementam, o SPO e o Serviço de Apoio Educativo (SAE) representado por mim, professora de Educação Especial.(...) o caso do aluno com NEE é apresentado ao professor titular, antes do ano letivo iniciar.(...)</i></p>
<b>1.1 Sinalização</b>	O PT constatando que um aluno manifesta necessidades específicas de aprendizagem, comunica ao SAE e ao SPO para que juntos consigam encontrar respostas para o aluno em questão.		<p>Após a sinalização de um aluno com NEE feita pelo PT ou já antecipadamente referenciado, é combinado o agendamento do acompanhamento ao aluno em período de aula e fora dele, entre a PEE e a PT.</p> <p><i>PEE: A partir desse momento, é estipulado o número de horas que o professor do ensino especial irá prestar apoio pedagógico personalizado, em sala de aula e/ou fora sala de aula, dependendo de caso para caso.</i></p>
<b>1.2. Processo</b>	O processo é iniciado com uma reunião entre PT e PEE onde delineiam os passos a dar. <i>PT2: " A partir do trabalho da turma nós elaboramos um que seja adequado à criança,(...)</i>		O processo é iniciado com uma reunião entre PT e PEE onde delineiam os passos a dar. <i>PEE :(...) Os elementos da equipa de elaboração agendam vários momentos para a partilha de observações verificadas em contexto sala de aula, mais especificamente, em relação ao desenvolvimento de competências exigidas para o nível escolar no qual o aluno se situa.</i>
<b>2. Currículo específico</b>  <b>2.1 Elaboração do plano específico</b>			<i>PEE: (...) Centramo-nos nas dificuldades evidenciadas, discutimos quais as medidas especiais que mais se enquadram no perfil do aluno e que mais e melhor o beneficie.</i>
<b>2.2 Execução do plano</b>	Planeamento	Após várias reuniões com a equipa educativa que trabalha diretamente com a criança (Encarregados de Educação, Professor Titular, Professor de Educação Especial e Terapeutas), o PT juntamente com o PEE tratam os dados recolhidos durante esses encontros e planeiam o PEI.	Após várias reuniões com a equipa educativa que trabalha diretamente com a criança (Encarregados de Educação, Professor Titular, Professor de Educação Especial e Terapeutas), o PT juntamente com o PEE tratam os dados recolhidos durante esses encontros e planeiam o PEI. <i>PEE :(...) Se o aluno ainda não tem Programa Educativo Individual, inicia-se todo o processo burocrático, ao abrigo do DL-3/2008. Segundo esta legislação, o professor titular é um dos elementos responsáveis na elaboração do PEI, podendo até ser o próprio a desencadear todo este processo, pelo preenchimento do Formulário de Referênciação, onde indica o motivo pelo qual o está a referenciar.</i>
	Prática Letiva	O PT nas suas planificações de aula vai adequando as metas curriculares às necessidades específicas do aluno.	O PEE como presença constante em sala de aula, através das observações e interações recolhidas para com o aluno, recolhe notas de campo para mais tarde, quando se reunir novamente com o PT, transmitir-lhe as suas perspetivas sobre o rendimento escolar do aluno. <i>PEE :(...) Os elementos da equipa de elaboração agendam</i>

		<p>PT2: <i>A partir do trabalho da turma nós elaboramos um que seja adequado à criança,(...) vemos as perguntas um a uma de maneira que esteja de acordo (...) nós vamos adequar o ano às dificuldades, depois de vermos as dificuldades, à criança porque ela até pode ter uma boa evolução e nem ser necessário assim uma grande ajuda.</i></p>	<p>vários momentos para a partilha de observações verificadas em contexto sala de aula, mais especificamente, em relação ao desenvolvimento de competências exigidas para o nível escolar no qual o aluno se situa. Centramo-nos nas dificuldades evidenciadas, discutimos quais as medidas especiais que mais se enquadrem no perfil do aluno e que mais e melhor o beneficie.</p>
	Avaliação das aprendizagens	<p>PT1: <i>“ Quando nós planificamos alguma coisa para um aluno diferente, a meio e no final vamos avaliando o progresso do aluno e se o que foi marcado para o aluno se está a resultar ou não.”.</i></p>	
<b>2.3 Avaliação do plano</b>	Início	<p>O PT juntamente com o PEE ao finalizar a elaboração do Plano Pedagógico adequado ao aluno, verificam se reúne todos os itens fulcrais para uma avaliação eficaz. Posto isto, colocam-no em prática letiva.</p>	<p>O PT juntamente com o PEE ao finalizar a elaboração do Plano Pedagógico adequado ao aluno, verificam se reúne todos os itens fulcrais para uma avaliação eficaz. Posto isto, colocam-no em prática letiva.</p>
	Durante	<p>Com o decorrer do ano, especialmente no final de cada período letivo, realiza-se uma reunião para analisar, refletir e caso seja necessário, reavaliar as medidas pedagógicas do plano pedagógico estipulado para o aluno. Nestes momentos, procede-se a uma reunião de Conselho de Turma, onde todos os professores que trabalham com o aluno preenchem um Formulário de Acompanhamento, documento responsável pela atualização das potencialidades ou dificuldades sentidas pelo aluno ao longo do ano, nas várias disciplinas.</p>	<p>Com o decorrer do ano, especialmente no final de cada período letivo, realiza-se uma reunião para analisar, refletir e caso seja necessário, reavaliar as medidas pedagógicas do plano pedagógico estipulado para o aluno. Nestes momentos, procede-se a uma reunião de Conselho de Turma, onde todos os professores que trabalham com o aluno preenchem um Formulário de Acompanhamento, documento responsável pela atualização das potencialidades ou dificuldades sentidas pelo aluno ao longo do ano, nas várias disciplinas.</p> <p>PEE: <i>A avaliação deste processo, na minha opinião, coincide com o momento do preenchimento dos Formulários de Acompanhamento dos PEI's, no final de cada período do ano letivo.</i></p>
	Fim da execução	<p>PT2: <i>É bom porque é uma mais valia para o Professor Titular, porque (...) a criança sente a</i></p>	<p>PEE: <i>De todas as medidas que constam no PEI, o Apoio Pedagógico Personalizado é, no meu entender, o mais relevante. É no âmbito desta medida, que os professores vão acertando estratégias, e este processo nunca é estanque.</i></p>

		<i>dificuldade, (...) A Professora de Educação Especial que está na sala de aula a ajudar automaticamente naquela hora, tenta logo colmatar essas dificuldades(...).</i>	
<b>3 Impacto do Processo</b>	<p>No final de cada ano letivo, o PT e o PEE reúnem-se novamente para refletirem os impactos que o seu trabalho colaborativo causou no desenvolvimento acadêmico e pessoal do aluno.</p> <p>PT1: <i>Sim, foi mais uma valia para mim porque me liberou para trabalhar com os outros alunos e tem uma mais valia para o aluno porque teve alguém que o acompanhasse mais particularmente (...) ficamos a conhecer experiências de outros colegas, outras maneiras de ensinar, aprendemos técnicas para ensinar alunos com dificuldades, (...) e o nosso desenvolvimento profissional vai melhorando.</i></p>	<p>No final de cada ano letivo, o PT e o PEE reúnem-se novamente para refletirem os impactos que o seu trabalho colaborativo causou no desenvolvimento acadêmico e pessoal do aluno.</p> <p>PEE: <i>Todos os progressos revelados pelo aluno, por mais pequenos que sejam, são o resultado de um bom trabalho colaborativo. (...) O trabalho colaborativo entre os professores (...) é fundamental. É através desta articulação que se partilham os progressos e as dificuldades dos alunos com NEE. É com base nesta troca de informação que delineamos estratégias de forma a poder responder eficazmente às dificuldades inerentes à condição específica de cada aluno. (...) O trabalho que desenvolvo com os alunos é mais vantajoso quando existe cumplicidade com o professor titular. Para o aluno, é muito importante que ambos os professores utilizem a mesma metodologia de ensino. A interação de cada um dos professores com o aluno, complementa-se. E cada progresso verificado na aprendizagem, por mais insignificante que ele possa parecer, é que faz com que todos os envolvidos neste processo sintam que valeu a pena.</i></p>	