

Trabalho Colaborativo entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial. Um estudo de caso num AE.

Projeto de Mestrado em Ciências da Educação - Gestão Escolar

Paula Maria Ferreira Mendes

Trabalho realizado sob a orientação:

Professora Doutora Isabel Rebelo

Professora Doutora Marina Rodrigues

Leiria, 02 de junho de 2025

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

DEDICATÓRIA

À minha Avó Floripes (*in memoriam*),

pela sua exemplar determinação e veracidade.

Certamente, ficaria muito feliz de me ver concluir este projeto.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Isabel Rebelo e Professora Doutora Marina Rodrigues pela partilha de saberes e sua valiosa orientação.

À Professora Doutora Antónia Barreto pela sua disponibilidade.

À Comunidade Educativa do Agrupamento de Escolas, em análise, pela colaboração e disponibilidade.

Ao Professor Doutorando Mário Fortunato pela sua disponibilidade.

Às colegas, que cursaram esta senda, Margarida e Carla.

Aos amigos, pelo seu apoio e incentivo, sem me deixarem desmoralizar.

À Dra. Fátima Fernandes pela gentileza e estima.

Ao Dr. Mário Jorge pela amizade.

A ti, Luís, pela incondicional força que me deste nesta trajetória, deveras atribulada, apesar do teu contexto de saúde.

RESUMO

A investigação focou-se no Trabalho Colaborativo entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial, no contexto das medidas e práticas de gestão promotoras da Educação Inclusiva de um Agrupamento de Escolas. Teve como objetivos: 1) identificar e caracterizar as práticas colaborativas entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial; 2) analisar a importância dessas práticas na perspetiva dos professores; 3) relacionar as práticas colaborativas entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial com as práticas de gestão promotoras de Educação Inclusiva; e 4) perceber como ocorre o processo de Educação Inclusiva no Agrupamento de Escolas. As referências científicas que suportaram a investigação, relacionam-se com a Educação Inclusiva, o Trabalho Colaborativo e as suas estratégias, serviram de fundamentos, a gestão escolar e no geral todas as bases científicas que suportam a colaboração entre os professores do Ensino Básico e os professores de Educação Especial.

A metodologia desenvolvida baseou-se nos processos de recolha e análise de dados qualitativos. A investigação foi desenvolvida numa escola básica de um Agrupamento de Escolas, do distrito de Leiria, tomando como ponto de partida a seguinte questão: Qual a natureza e características das práticas colaborativas entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial que com eles trabalham, no contexto das medidas e práticas de gestão promotoras de Educação Inclusiva de um Agrupamento de Escolas?

A análise dos resultados permitiu o reconhecimento de práticas colaborativas, de processos de inclusão e das relações entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial, assim como, também, perceber as áreas

fortes, entender as oportunidades de melhoria da instituição no que respeita ao Trabalho Colaborativo e à Educação Inclusiva. Os entrevistados (professores e direção) consideram que as práticas colaborativas entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial são fundamentais para a promoção de uma Educação Inclusiva e de qualidade. A colaboração entre os professores é facilitada por estratégias como momentos informais de convívio, planificação conjunta e atividades que promovem a reflexão e o diálogo. Sendo que, a criação de condições adequadas para o Trabalho Colaborativo, como liderança facilitadora, comunicação aberta, tempos comuns para planeamento e recursos suficientes, é essencial para o sucesso dessa colaboração.

Palavras-chave

Desenvolvimento Profissional; Educação Inclusiva; Trabalho Colaborativo; Supervisão.

ABSTRACT

The research focused on the Collaborative Work between lower secondary school teachers (3rd cycle of basic education) and special education teachers, within the context of measures and management practices promoting inclusive education in a school cluster. The objectives were: 1) to identify and characterise collaborative practices between lower secondary school teachers and special education teachers; 2) to analyse the importance of these practices from the teachers' perspective; 3) to relate collaborative practices between lower secondary school teachers and special education teachers with management practices promoting inclusive education; and 4) to understand how the process of inclusive education occurs within the school cluster. The scientific references supporting the research are related to inclusive education, Collaborative Work and its strategies, serving as foundations, school management, and, in general, all the scientific bases that underpin collaboration between basic education teachers and special education teachers. The methodology developed was based on processes of qualitative data collection and analysis. The research was conducted in a basic school within a school cluster, in the district of Leiria, starting from the following question: What is the nature and characteristics of collaborative practices between lower secondary school teachers and the special education teachers they work with, within the context of measures and management practices promoting inclusive education in a school cluster? The analysis of the results allowed for the recognition of collaborative practices, inclusion processes, and the relationships between lower secondary school teachers and special education teachers, as well as identifying the institution's strengths and understanding opportunities for improvement regarding Collaborative Work and inclusive education. The interviewees (teachers and school leadership) consider that collaborative practices between lower

secondary school teachers and special education teachers are fundamental for promoting inclusive and quality education. Collaboration between teachers is facilitated by strategies such as informal social interactions, joint planning, and activities that promote reflection and dialogue. The creation of adequate conditions for collaborative work, such as facilitative leadership, open communication, shared planning time, and sufficient resources, is essential for the success of this collaboration.

Keywords

Collaborative Work; Inclusive Education; Professional Development; Teaching Supervision.

ÍNDICE GERAL

<u>DEDICATÓRIA</u>	i
<u>Agradecimentos</u>	ii
<u>Resumo</u>	iii, iv
<u>Abstract</u>	v, vi
<u>Índice Geral</u>	vii, vii
<u>Índice de Tabelas</u>	ix
<u>Abreviaturas</u>	x
<u>Introdução</u>	1, 2, 3
<u>PARTE I - Enquadramento teórico</u>	4
<u>Capítulo I</u>	4
1.1 A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	4
1.2 DEFINIÇÕES E CONCEITOS DE TRABALHO COLABORATIVO.....	7
1.3 TEORIAS E MODELOS DE TRABALHO COLABORATIVO.....	7
1.4 A COLABORAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	9
<u>1.4.1 A Educação Inclusiva e a Gestão Escolar</u>	10
<u>1.4.2 Colaboração entre Professores do Ensino Básico e Professores de EE</u>	13
1.5 OS PRINCIPAIS BENEFÍCIOS DO TRABALHO COLABORATIVO PARA PROFESSORES E ALUNOS.....	13
1.6 DESAFIOS DA COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES DO EB E PROFESSORES DE EE ..	15
1.7 PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS DE TRABALHO COLABORATIVO.....	16
<u>1.7.1 O Co-Ensino: Modelos e Práticas</u>	18
<u>1.7.2 Planeamento e Avaliação Colaborativa</u>	19
<u>1.7.3 Ferramentas e Recursos Tecnológicos para Apoiar a Colaboração</u>	19
1.8 A SUPERVISÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO PROCESSO DE TRABALHO COLABORATIVO.....	20
<u>1.8.1 O Desenvolvimento Profissional de Professores e Trabalho Colaborativo</u>	22
<u>1.8.2 Desafios Relacionados à Formação e Capacitação dos Professores para o Trabalho Colaborativo</u>	24
1.9 ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	25
<u>Parte II - Metodologia</u>	36
2.1 NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO.....	36
2.2 SUJEITOS DE ESTUDO.....	37

2.3 TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	38
<u>2.3.1 Entrevistas</u>	39
<u>2.3.2 Análise Documental</u>	41
2.4 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS.....	41
2.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	42
<u>Parte III – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados</u>	43
1. DADOS IDENTIFICATIVOS DE CARÁTER GERAL DO ENTREVISTADO	43
2. CONCEÇÕES SOBRE TRABALHO COLABORATIVO	48
3. ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS PARA O TC ENTRE OS PROFESSORES DO 3.º CEB E OS PROFESSORES DE EE	54
4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	61
5. EDUCAÇÃO INCLUSIVA	65
<u>Capítulo IV - Considerações Finais</u>	69
<u>Bibliografia</u>	72
<u>Legislação citada no Projeto</u>	79
<u>Documentos do AE de análise documental</u>	80
<u>Apêndices</u>	1
<u>Apêndice 1</u>	2
<u>Apêndice 2</u>	9
<u>Apêndice 3</u>	76
<u>Apêndice 4</u>	83
<u>Apêndice 5</u>	87

ÍNDICE DE TABELAS

<u>Tabela 1</u> - Síntese das mudanças legislativas em Portugal relativas à inclusão de alunos com necessidades educativas específicas	28 e 29
<u>Tabela 2</u> - Características dos Sujeitos da Pesquisa	43 e 44

ABREVIATURAS

- AE – Agrupamento de Escolas
CAA – Centro Apoio à Aprendizagem
CEB – Ciclo do Ensino Básico
CEI – Currículo Específico Individual
CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade
CoP – Comunidades de Prática
CNE – Conselho Nacional de Educação
CRI – Centro de Recursos para a Inclusão
CRP – Constituição da República Portuguesa
CRTIC – Centro de Recursos TIC para a Educação Especial
CPA – Comunidades Profissionais de Aprendizagem
COORD – Coordenadora do Departamento de Educação Especial
DEE – Departamento de Educação Especial
DRT – Diretor do Agrupamento de Escolas
EB – Ensino Básico
EE – Educação Especial
EI – Educação Inclusiva
EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
NEE – Necessidades Educativas Específicas
ONU – Organização da Nações Unidas
PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PCN – Professor do Ciclo Normal
PEE – Professor de Educação Especial
PEI – Programa Educativo Individual
PLCs – Comunidades de aprendizagem profissional
RJEI – Regime Jurídico da Educação Inclusiva
RTI – Equipas de Resposta à Intervenção
RTP – Relatório Técnico Pedagógico
TC – Trabalho Colaborativo
UNESCO – United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization
EU – União Europeia

INTRODUÇÃO

A presente investigação decorreu no âmbito do Trabalho Colaborativo entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial, no contexto das medidas e práticas de gestão promotoras de Educação Inclusiva de um Agrupamento de Escolas. Apresenta uma perspetiva temática com diferentes variáveis, nomeadamente, o Trabalho Colaborativo, a Educação Inclusiva (EI), a Educação Especial (EE) e o relacionamento entre professores para uma EI a partir do Trabalho Colaborativo a nível do 3.º ciclo do Ensino Básico. O “alcançar um objetivo comum, partilhando a responsabilidade por resultados e decisões” (Friend & Cook, 2013, p. 7). O referido Trabalho Colaborativo é requerido para diferentes tarefas e ações corporativas, entre elas estão as ações para EI, que normalmente envolvem professores regulares e professores de Educação Especial. Neste sentido, Ainscow e Sandill (2010), opinam que a EI envolve “a transformação dos sistemas educacionais para acomodar a diversidade dos alunos, promovendo a participação plena e a aprendizagem de todos” (p. 403). A Educação Inclusiva é baseada no princípio de que “todos os alunos têm o direito de aprender juntos, independentemente das suas diferenças individuais”. (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005, p. 13).

O processo de Trabalho Colaborativo passa por juntar grupos pouco homogêneos, várias vezes acaba sendo desafiante para os diretores, os supervisores e/ou coordenadores, os professores e, inclusivamente, para os alunos. Na realidade, é visível a falta de tempo, por parte de professores, para realizarem as atividades em conjunto, fazendo com que os resultados esperados não coincidam com os resultados reais, perante a situação. Hargreaves e Fullan (2012), sustentam que o apoio e a comunicação entre colegas podem conduzir os professores a tornarem-se mais confiantes e seguros perante o alcance de resultados e a implementação de métodos para o seu efeito.

Não obstante, os professores de EE, apresentam características muito próprias para o envolvimento no Trabalho Colaborativo. É preponderante o estabelecimento de pontos de contacto permanente com os professores do ensino regular, permeando uma participação mais consciente dos mesmos professores. Contudo, Rodrigues et al. (2019), defendem que a interação contínua entre professores de diferentes áreas de atuação promove um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor, onde se partilham metodologias e estratégias, que beneficiam todos os alunos. Na mesma senda, Silva e Almeida (2021), referem que a comunicação regular entre professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e de EE, possibilita a troca de estratégias pedagógicas, que podem ser aplicadas para atender melhor os alunos com necessidades educativas específicas. Sendo assim, a implementação da EI estará sempre dependente da forma como for tratado o Trabalho Colaborativo entre os professores em causa,

como bem sustentam Santos e Oliveira (2020), quando afirmam que a colaboração entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de EE permite a criação de estratégias de ensino mais eficazes e adequadas às necessidades dos alunos com necessidades específicas. Esta colaboração, também, contribui para a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo, onde todos os alunos se possam sentir acolhidos e valorizados.

O que, anteriormente, foi exposto deixa transparecer que no contexto escolar, sobretudo nos Agrupamentos de Escola (AE), ocorrem situações geradoras de problemas relacionados com os trabalhos conjuntos, com a valorização dos professores de EE na sala de aulas, sobre as lacunas na formação inicial, tanto do professor do regular, como do professor de EE, a perceção dos professores acerca da EI e o impacto do Trabalho Colaborativo no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a soma das diferentes situações já referenciadas, levaram-nos a formular a seguinte pergunta de partida: *“Qual a natureza e características das práticas colaborativas entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial que com eles trabalham, no contexto das medidas e práticas de gestão promotoras de Educação Inclusiva de um agrupamento de escolas?”*. O propósito foi compreender a natureza e as características das práticas colaborativas entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial, que com eles trabalham, no contexto das medidas e práticas de gestão promotoras de Educação Inclusiva de um Agrupamento de Escolas.

Como forma de indagação, formulamos as seguintes questões:

- Quais são as práticas colaborativas existentes entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico (CEB) e os professores de EE?
- Que importância têm aquelas práticas na perspetiva dos professores?
- Como se relacionam as práticas colaborativas entre os Professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de EE com as práticas de gestão promotoras de EI?
- Como ocorre o processo de educação inclusiva no AE?

Para irmos ao encontro de respostas estabelecemos quatro objetivos específicos, os quais passaremos, em seguida, a enumerar:

- Identificar e caracterizar as práticas colaborativas entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de EE;
- Analisar a importância dessas práticas na perspetiva dos professores;
- Relacionar as práticas colaborativas entre os Professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de EE com as práticas de gestão promotoras de EE;

- Perceber como ocorre o processo de Educação Inclusiva no AE.

A persistência em alcançar esta etapa de investigação, aconteceu por um conjunto de motivos, que desde há longa data, foram estimulando e provocando o interesse pelas questões relativas ao Trabalho Colaborativo entre Professores, no contexto da EI. Entretanto, no referido contexto, foram criados os quadros de professores de EE, em 2006. Desde essa data, o meu perfil profissional foi sendo conduzido por uma necessidade de empenho, de compromisso e de responsabilidade face aos alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE).

A relevância e a pertinência atual das variáveis que retratam o tema nos Agrupamentos de Escolas, está consubstanciada na colaboração entre professores de várias especialidades para uma Educação Inclusiva e por acreditar que o sucesso de uma Escola depende em grande parte da responsabilidade e comprometimento dos seus professores e, conseqüentemente, da direção. Em suma, os dois primeiros parágrafos espelham as motivações que resultam no principal interesse desta investigação, ou seja, o de produzir e contribuir com conhecimento científico para a linha de investigação em estudo.

O presente projeto de mestrado foi estruturado a partir de uma introdução e de três capítulos, que em seguida passamos a detalhar: o **primeiro capítulo**, reservou-se ao enquadramento teórico do estudo, nomeadamente a evolução conceptual do conceito de EI; as bases sobre o Trabalho Colaborativo; os benefícios do Trabalho Colaborativo para professores e alunos; os desafios da colaboração entre professores do Ensino Básico e professores de EE; as práticas e estratégias de Trabalho Colaborativo; a supervisão e desenvolvimento profissional de professores, no processo de Trabalho Colaborativo; e o enquadramento legislativo da EI.

No **segundo capítulo**, tratou-se da estratégia da coleta de dados empíricos, onde também justificamos a referida metodologia de investigação: a natureza do estudo, a questão de partida e os objetivos da investigação, a caracterização dos participantes, as técnicas e métodos de recolha de dados, bem como os métodos de análise de dados.

No **terceiro capítulo**, apresentamos, analisamos e discutimos os dados coletados através das entrevistas semiestruturadas e dos documentos analisados referente a uma instituição escolar, concretamente, um AE, do distrito de Leiria.

No **quarto capítulo**, apresentamos, as considerações finais referentes ao AE em análise, a bibliografia e os apêndices.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

1.1. A Evolução Histórica da Educação Inclusiva

De acordo com Campos & Martins (2008), o século XVIII foi um período prolífero em ideias e grandes avanços, nomeadamente na Pedagogia. Nesse tempo, no entanto, houve um retrocesso relativamente à deficiência. Os indivíduos com deficiência foram, então, encerrados em orfanatos, outras instituições e mesmo em prisões. Nos finais do século XVIII, início do século XIX, aconteceu um período histórico de grande riqueza e desenvolvimento, incluindo a Pedagogia. O conceito de deficiência assumiu condições para que fosse considerada uma «identidade de cidadania de pleno direito» (Campos & Martins, 2008). Durante o século XIX, inicia-se o conceito de Pedagogia especial quando surge o primeiro alfabeto, que viria a ensinar os deficientes surdos a falar e que, posteriormente, serviu para o ensino dos deficientes visuais. Na opinião de Campos & Martins, 2008, a evolução conceptual de deficiência tomou uma perspetiva com propósitos educativos. Os primeiros serviços de educação para deficientes surgiram na Igreja Católica. Posteriormente, o conceito de EE generalizar-se-ia à maioria dos países da Europa, designadamente a Portugal.

Segundo Campos & Martins (2008), a partir da primeira metade do século XX, desenvolveram-se centros especializados para o tratamento dos diferentes tipos de deficiência. Então, surgiu a necessidade de selecionar os utentes desses centros. Assim, apareceram vários autores que se dedicaram a estudar as aptidões humanas. Nessa época, surgiu o contributo de um instrumento de diagnóstico – Escala de Inteligência Binet-Simon, que foi um instrumento de avaliação psicológica criado, em 1905, por Alfred Binet e Théodore Simon, em Paris - que ainda hoje é utilizado para a EI. Perspetivava-se a caracterização das pessoas portadoras de deficiência, que provocavam a necessidade de uma educação especializada, que por sua vez levou a uma separação entre a educação regular e a educação especial.

Em Portugal, no ano de 1973, foi criada uma Divisão de ensino especial, no então Ministério da Educação, através da publicação da Lei n.º 5/73, de 25 de julho, que veio estabelecer uma reforma no Sistema Educativo, ainda hoje, conhecida como a Reforma Veiga Simão – Ministro da Educação e da Investigação Científica, do então Governo, anterior ao 25 de abril de 1974. O Estado português iniciou, desta forma, uma etapa em que se vai responsabilizar pela EE nas escolas públicas (Lei n.º

5/73, 1973). Após o 25 de abril de 1974, através da Constituição da República, em 1976, ficou consagrado o direito à educação a todas as crianças (Decreto de Aprovação da Constituição de 10 de abril de 1976). No ano letivo 1975/1976, foram implementadas as primeiras Equipas de Educação Especial (EEE), todavia apenas como uma medida prática. Foi, por conseguinte, no ano de 1988, que essas referidas Equipas foram reconhecidas e homologadas através da publicação do Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88 (Diário da República II Série), portanto com a criação de EEE integraram-se os “deficientes em classes regulares”.

Durante o governo do então Primeiro-ministro, Doutor Mário Soares, em maio de 1977, foi publicado, em Diário da República, o regime escolar que definia a frequência no ensino dos alunos portadores de deficiência física ou psíquica (Decreto-Lei n.º 174/77). Emitido pelo então, Ministério da Educação e Investigação Científica, na pessoa do Ministro da tutela Sottomayor Cardia, durante o governo da Primeira-Ministra Engenheira Maria de Lourdes Pintasilgo. No ano de 1979, foi publicada a Lei n.º 66/79, em Diário da República, a qual introduziu inovações conceptuais na EE, em Portugal. Essencialmente, passou a vigorar o princípio da integração dos alunos deficientes nos estabelecimentos escolares da rede pública, (Lei n.º 66/79, 1979).

Em Inglaterra deu-se uma mudança conceptual (Sanches, 2011), com a publicação do *Special education needs; report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, em 1978, mais reconhecido como Relatório Warnok, que foi republicado em 1985. Foi um relatório organizado pelo Comité de Investigação sobre a Educação de Crianças e Jovens com deficiência, orientado por Helen Mary Warnok, filósofa especialista em pedagogia. Neste relatório foi defendido que as crianças e jovens portadores de deficiência passassem a integrar o mesmo espaço de aprendizagem dos seus pares (Bairrão et al., 1998). Então, foi de facto introduzido o conceito de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Porém, no nosso país as diretrizes dos organismos internacionais têm sido assumidas, ao longo dos anos, como sejam as orientações da Organização da Nações Unidas (ONU), da UNESCO, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e da União Europeia (UE). No que diz respeito à Escola, tais linhas de orientação têm guiado e têm-se refletido na legislação, em Portugal. Podemos, assim, sintetizar o que tem sido publicado, no que respeita à legislação sobre a Educação, ao longo de várias décadas, designadamente:

- Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, que pressupõe como objetivo tornar efetiva a universalidade do Ensino Básico, garantindo assim a todas as crianças o acesso à escola;

- Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto, que veio regulamentar a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares;
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que veio definir os apoios especializados a prestar na Educação Especial, tanto no pré-escolar como nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo;
- E, mais recentemente, a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que passou a estabelecer o regime jurídico da Educação Inclusiva.

De acordo com o Manual para garantir inclusão e equidade na educação (UNESCO,2019), para que o sistema educativo seja mais inclusivo e equitativo é necessária uma parte vital para o seu desenvolvimento, ou seja, a legislação que se encontra em vigor. A legislação permite e assegura os princípios da EI e articula a responsabilidade prática da Inclusão. Ora, no que respeita a esses procedimentos, o papel do Diretor(a) de um Agrupamento de Escolas é fundamental.

Líderes em todos os âmbitos precisam estabelecer as condições dentro de suas organizações para desafiar práticas educacionais não inclusivas, discriminatórias e desiguais. A partir da perspectiva complementar, líderes precisam estabelecer as condições que constroem o consenso e o compromisso para colocar os valores de inclusão e equidade em prática. (UNESCO, 2019, p.26)

Líderes em todos os âmbitos, incluindo aqueles na sociedade civil e em outros setores, devem estar preparados para analisar sua própria situação, identificar barreiras locais e facilitadores, planear processos de desenvolvimento apropriado, e fornecer liderança para práticas inclusivas e estratégicas efetivas na monitorização da equidade na educação. (UNESCO, 2019, p.24)

De acordo com Lima & Torres, (2020, p.767) a reorganização da rede de Agrupamentos de Escola impõe uma lógica única, que tendencialmente gera consequências a nível da resistência e da sujeição, que são pouco compatíveis com a coerência pedagógica que se pretende criar no interior dos Agrupamentos de Escola. Assim, a evolução de percursos sequenciais e articulados exige um Trabalho Colaborativo entre os docentes de diferentes ciclos e níveis de ensino, o que dificilmente se pode concretizar apenas com o agrupamento de várias escolas, especialmente quando predominam

“culturas profissionais individualistas e organizacionais (de estabelecimento) segmentadas”. Para os referidos autores, a participação dos atores educativos integra uma “dimensão-chave” na concretização dos processos de mudança, “o arredamento destes das lógicas de constituição dos agrupamentos poderá gerar práticas de negação e alienação do novo ideário que se pretende construir”. (Lima & Torres, 2020, p.767)

Uma educação e formação relevantes, inclusivas, equitativas e de qualidade não só proporcionam aos cidadãos conhecimentos, aptidões e competências consentâneos com a evolução atual e futura, mas também moldam as suas atitudes, valores e comportamentos, permitindo-lhes prosperar ao nível profissional e pessoal e ser participantes ativos e responsáveis na sociedade. (Jornal Oficial UE, 2020)

1.2. Definições e Conceitos de Trabalho Colaborativo

O Trabalho Colaborativo, aos poucos, vai-se assumindo como uma ferramenta, que permite a partilha de conhecimentos e procedimentos de trabalhos conjuntos, de diferentes organizações e, em especial, instituições de ensino têm assumido com grande tendência como instrumento para alcance de objetivos chave. Por isso, Alarcão e Canha (2013), assumem a colaboração e a associação de ideias positivas que interagem e convergem nos esforços para realização de várias tarefas. A priori "a colaboração é caracterizada pela interdependência entre os membros da equipa, partilha de autoridade e responsabilidade, e a construção conjunta de novos conhecimentos ou soluções." (Friend & Cook, 2013, p. 89). O "Trabalho Colaborativo é definido como um processo intencional de engajamento de um grupo de pessoas na comunicação, partilha e co-construção de conhecimentos para a realização de objetivos comuns." (Graham, 2007, p. 45). O Trabalho Colaborativo, "no contexto educacional, envolve professores trabalhando juntos de maneira coordenada e integrada para planear, ensinar e avaliar, visando atender às necessidades de todos os alunos." (Villa, Thousand, & Nevin, 2010, p. 123). Evidentemente, no contexto educacional, é considerado como "esforço cooperativo de um grupo de educadores que trabalham juntos de forma interdependente para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, compartilhando objetivos comuns e recursos." (DuFour, DuFour, & Eaker, 2008, p. 34). Contudo, o mesmo fomenta a "inclusão escolar, pois permite a partilha de práticas pedagógicas e a construção de estratégias adaptadas às necessidades específicas dos alunos." (Murawski & Spencer, 2011, p. 65).

1.3. Teorias e Modelos de Trabalho Colaborativo

Existem vários modelos e teorias de Trabalho Colaborativo. No entanto, de acordo as características da nossa investigação, limitar-nos-emos em abordar, respetivamente, a teoria da Interdependência Positiva, teoria do Construtivismo Social, os modelos de Comunidades de Prática (CoP), o modelo das Equipas de Resposta à Intervenção (RTI), a abordagem do Co-ensino e das Comunidades Profissionais de Aprendizagem.

- A teoria da Interdependência Positiva, proposta por Johnson e Johnson (1989), é fundamental para a aprendizagem cooperativa. Pois "a interdependência positiva é a perceção dos membros do grupo de que eles estão ligados uns aos outros de tal forma que o sucesso de cada um depende do sucesso do grupo como um todo" (Johnson & Johnson, 1989, p. 29). Esta teoria enfatiza a necessidade de objetivos comuns, interações face a face, e responsabilidades individuais e coletiva para um trabalho colaborativo eficaz.
- A teoria do Construtivismo Social de Vygotsky, também é essencial para compreender o Trabalho Colaborativo. Vygotsky (1978, p. 57), argumenta que "a aprendizagem é um processo social, e a interação com outros é fundamental para o desenvolvimento cognitivo". Esta teoria sugere que a colaboração entre pares e a mediação de conhecimentos por parte de professores ou colegas mais experientes são cruciais para o desenvolvimento do aluno.
- Uma das teorias mais conhecidas de Trabalho Colaborativo é o modelo CoP, desenvolvido por Wenger. As Comunidades de Prática são definidas como "grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão por um tópico, e que aprofundam o seu conhecimento e experiência nesta área por meio de interações contínuas" (Wenger, 1998, p. 4). Esta teoria destaca a importância da aprendizagem social e da troca de conhecimentos entre profissionais para o desenvolvimento contínuo. O CoP, tem características que lhe permitem assumir-se como possível modelo ideal, assim como a continuidade das relações mútuas, modos partilhados de participar em atividades comuns, fluidez na passagem de informações, consenso entre os membros e entre outras mais. (Bolívar, Antonio, & Domingo, Jesús, 2024, p. 126).

- A abordagem das Equipas de Resposta à Intervenção (RTI) é destacado por Fuchs e Fuchs (2006) como um sistema colaborativo eficaz para identificar e apoiar alunos com dificuldades de aprendizagem. Segundo os autores, "a RTI é um processo de múltiplos níveis que envolve a colaboração entre professores, especialistas e pais para fornecer intervenções baseadas em evidências e monitorizar o progresso dos alunos" (Fuchs & Fuchs, 2006, p. 94). Este modelo promove a cooperação interdisciplinar e a tomada de decisões baseada em dados.
- A abordagem do Co-ensino, descrita por Friend e Cook (2013), é outra estratégia de Trabalho Colaborativo. O co-ensino é definido como "uma abordagem instrutiva em que dois ou mais educadores compartilham a responsabilidade de planejar, ensinar e avaliar um grupo de estudantes" (Friend & Cook, 2013, p. 23). Esta teoria permite que professores do regular e professores de Educação Especial trabalhem juntos de maneira integrada para atender às necessidades diversas dos alunos.
- As Comunidades Profissionais de Aprendizagem (CPA) constituem-se como uma outra teoria, que se foca não apenas na aprendizagem individual dos professores, mas, também, na aprendizagem profissional no contexto de um grupo altamente coeso e que se focam no conhecimento do coletivo, cujos processos são desenvolvidos dentro de uma ética interpessoal de cuidado, que permeia a vida dos professores, alunos e diretivos. (Stoll & Louis, 2007, p. 3)

Em suma, as referidas teorias e modelos, fornecem uma base sólida para entender as diversas formas de Trabalho Colaborativo no contexto educacional, ressaltando a importância da interação social, da interdependência positiva e das práticas integradas entre educadores.

1.4. A Colaboração para a Educação Inclusiva

O processo de colaboração, entre professores do Ensino Básico e de Educação Especial, é fundamental para a implementação eficaz da Educação Inclusiva. Segundo Friend e Cook (2013), "a colaboração é a chave para criar ambientes de aprendizagem inclusivos onde todos os alunos, independentemente das suas habilidades, possam ter sucesso" (p. 5). Esta colaboração permite que os professores combinem as suas habilidades e os seus conhecimentos para atender às diversas necessidades dos alunos numa sala de aula inclusiva. Além disso, a colaboração é essencial para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas, que beneficiam todos os alunos. Murawski e

Swanson (2001) destacam que o "co-ensino, como uma forma de colaboração, que permite a implementação de estratégias de ensino diferenciadas e adaptadas que podem atender melhor às necessidades individuais dos alunos" (p. 259). Essa abordagem integrada facilita a personalização do ensino e promove uma aprendizagem mais inclusiva.

De acordo com Villa, Thousand e Nevin (2010, p. 45), "a colaboração eficaz entre educadores é um componente crítico para a criação de uma cultura escolar que valoriza e apoia a diversidade". Quando os professores trabalham juntos, eles podem criar um ambiente onde todos os alunos se sentem valorizados e apoiados. O processo colaborativo, não só beneficia os alunos com necessidades educativas específicas (NEE), mas também melhora o desenvolvimento profissional dos professores. Scruggs, Mastropieri e McDuffie (2007, p.400) afirmam que "os professores que colaboram regularmente relatam um maior crescimento profissional e uma melhor compreensão das práticas inclusivas". Essa interação profissional contínua ajuda a melhorar a eficácia do ensino inclusivo. Portanto, a eficácia da colaboração entre professores pode levar a melhores resultados acadêmicos e sociais para os alunos, como bem refletem Hang e Rabren (2009, p. 268) "os alunos em ambientes de co-ensino mostraram melhorias significativas no seu desempenho acadêmico e atitudes em relação à escola". Esses resultados evidenciam que a colaboração entre educadores é uma estratégia crucial para promover o sucesso acadêmico e social dos alunos numa EI.

1.4.1. A Educação Inclusiva e a Gestão Escolar

A Educação Inclusiva (EI) é um conceito que se refere ao "processo de garantir que todos os alunos, independentemente das suas capacidades, sejam incluídos na educação regular e recebam apoio adequado para alcançar seu potencial" (Ainscow, 2020, p. 13). Este conceito vai além da simples integração de alunos com necessidades específicas nas escolas regulares; trata-se de "transformar as práticas, as políticas e a cultura escolar para atender à diversidade de todos os alunos" (Booth & Ainscow, 2011, p. 5). No início do século XXI, surgiu uma abordagem de liderança como processo inclusivo, de acordo com a European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018), para o qual os variados atores organizacionais concorrem ampliando o entendimento sobre as possibilidades de ocorrência da liderança na escola. Inclusivamente, Hargreaves e Flink (2007) falam de liderança sustentável nas organizações escolares, isto é, uma liderança que não se deixa conduzir pela pressa de renovar e que preserva o que é importante. Os autores acima referidos (Hargreaves & Flink, 2007) demarcam esta liderança em princípios, destacando a importância da profundidade que vem do propósito moral; da orientação para a aprendizagem e para a relação interpessoal; da durabilidade, independentemente das situações de sucessão de mudança; da amplitude de distribuição da liderança; da justiça, enquanto melhoria ativa do ambiente, que faz com que a liderança seja

socialmente justa; da diversidade, que se promove no ensino e na aprendizagem; da disponibilidade de recursos humanos e materiais, que devem ser prudentemente geridos; e da conservação, na medida em que os promotores da liderança aprendem com o passado para criar um melhor futuro.

Ser uma liderança do futuro significa ter uma visão ampla dos desafios, Tomlinson (2014), destaca a diferenciação pedagógica como uma abordagem essencial para atender à diversidade dos alunos; pois permite que os professores adaptem o conteúdo, o processo e o ambiente de aprendizagem às necessidades individuais de cada aluno. A autora defende que essa prática promove um ambiente inclusivo e equitativo, onde todos os alunos têm a oportunidade de alcançar seu potencial máximo. Porém, Hehir et al. (2016), referem que a inclusão de alunos com NEE, em salas de aula regulares, contribui significativamente para o seu desenvolvimento socio emocional e acadêmico, ou seja, a convivência com colegas sem NEE promove habilidades sociais, autoconfiança e um melhor desempenho acadêmico, além de preparar os alunos para a vida adulta. Não obstante, a autonomia e a motivação intrínseca são fundamentais para o sucesso educativo. Quando os alunos sentem que têm controle sobre suas escolhas e as suas ações, eles estão mais propensos a se ligarem profundamente com a aprendizagem e a alcançarem melhores resultados acadêmicos. Além disso, a satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento está diretamente relacionada com o bem-estar psicológico e com o desempenho escolar (Deci & Ryan, 2000).

A EI é, frequentemente, descrita como um "direito fundamental que reconhece a importância de um sistema educacional que valoriza e acolhe a diversidade humana" (UNESCO, 2005, p. 11). A gestão escolar, nesse contexto, deve "desenvolver estratégias que garantam a participação de todos os alunos nas atividades escolares, promovendo uma cultura de respeito e valorização das diferenças" (Forlin, 2010, p. 45).

No que diz respeito à Educação Inclusiva, a disposição organizacional da Escola Pública, em Portugal, é regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 (2008), que foi alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 (2012), o qual regula o regime de autonomia, administração e gestão de estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Atualmente, os órgãos de administração e gestão escolar são os seguintes:

- O conselho geral é o órgão de direção estratégica. É responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa. Resulta da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 (2008), que foi republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 (2012), que

aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da rede pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

- O diretor «...é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.» (Decreto-Lei n.º 75/2008, art.º 18.º, 2008, p.2346). É um órgão unipessoal, subordinado ao conselho geral e à administração educativa, dirigido por um(a) docente.
- O conselho pedagógico «...é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente.” (Decreto-Lei n.º 137/2012, art.º 31.º, 2012, p.3344). É um órgão de apoio ao diretor, em que participam os responsáveis das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, que não integrem o conselho geral, por inerência de funções presidido pelo(a) diretor(a).
- O conselho administrativo é um órgão de apoio ao diretor para matérias de natureza administrativo-financeira (Decreto-Lei n.º 75/2012, art.º 36.º, 2012, p.2350), presidido pelo(a) diretor(a) e integrando o(a) subdiretor(a), ou um adjunto do diretor(a), e o(a) chefe dos serviços administrativos (idem, art.º 37.º, 2012, p.2350). É um órgão deliberativo com poderes para, entre outros: aprovar o projeto de orçamento anual, elaborar o relatório de contas de gerência e autorizar despesas (idem, art.º 38.º, 2012, p.2350).
- As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica variam em diversidade contingente, aos níveis de ensino integrados no agrupamento, sendo o número de departamentos estabelecido pelo regulamento interno do agrupamento (Decreto-Lei n.º 137/2012, art.º 43.º, ponto 3, 2012, p.3345).
- Os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos são unidades orgânicas na dependência máxima do diretor. A sua estrutura e o seu funcionamento são estabelecidos pelo regulamento interno do agrupamento, sendo a sua diferenciação flexível, admitindo os serviços técnicos e técnico-pedagógicos

composição diversa que pode ser partilhada com outros agrupamentos ou objeto de contratos de autonomia (Decreto-Lei n.º 137/2012, art.º 46.º, 2012, p.3345).

1.4.2. Colaboração entre Professores do Ensino Básico e Professores de Educação Especial

O processo de colaboração entre os professores já referenciados é basilar para a implementação de práticas inclusivas nas escolas. Segundo Murawski e Swanson (2001, p. 258), o "co-ensino é uma abordagem eficaz para a inclusão, onde um professor do regular e um professor de educação especial trabalham juntos na mesma sala de aula, partilhando a responsabilidade pela instrução, planeamento e avaliação". Esta prática permite que os alunos com necessidades educativas específicas (NEE) recebam suporte especializado sem serem isolados dos seus colegas. Por outra forma, Fairman e Mackenzie (2015, citados por Flores et al., 2019, p.83) abordam diferentes estratégias para que os professores possam usar e influenciar os restantes colegas no sentido de realizarem um trabalho mais colaborativo para que os resultados sejam alcançados eficazmente.

Todavia, a eficácia da colaboração entre professores depende, também, da formação contínua e do desenvolvimento profissional. Neste sentido, Friend e Cook (2013, p. 89), referem que "o desenvolvimento de habilidades de colaboração entre os professores é crucial e deve ser apoiado por programas de formação que incluam estratégias específicas para co-planeamento, co-instrução e coavaliação". As teses aqui defendidas enfatizam a observação de Hang e Rabren (2009, p. 267), ao afirmarem que "os alunos em salas de aula inclusivas com co-ensino mostraram melhorias significativas no seu desempenho académico e atitudes em relação à escola". Estes resultados sublinham a importância de práticas colaborativas bem implementadas para o sucesso dos alunos. Na mesma linha de pensamento, Biesta, Priestley & Robinson (2015) defendem que a cultura escolar colaborativa influencia o trabalho, as atitudes e as crenças dos professores em relação à aprendizagem dos alunos.

1.5. Os Principais Benefícios do Trabalho Colaborativo para Professores e Alunos

As ações em conjunto, entre os professores do 3.º ciclo do ensino básico e os de EE, dinamizam os grupos e fazem com que os resultados sejam positivos. Por esse motivo, os principais autores da área, indicam os seguintes benefícios da colaboração, no ambiente de processo de ensino-aprendizagem:

- Melhoria na qualidade do ensino: "A colaboração entre professores permite a troca de práticas pedagógicas eficazes e o desenvolvimento de estratégias de ensino inovadoras, resultando numa melhor qualidade educacional" (Friend & Cook, 2013, p. 23).
- Promoção da inclusão efetiva: "O co-ensino é uma abordagem eficaz para a inclusão, pois permite que alunos com necessidades especiais recebam instrução diferenciada e apoio adicional sem serem segregados" (Murawski & Swanson, 2001, p. 259).
- Desenvolvimento profissional contínuo: "Os professores que colaboram regularmente relatam um crescimento profissional significativo, pois aprendem novas estratégias de ensino e recebem feedback contínuo de seus colegas" (Villa, Thousand, & Nevin, 2010, p. 45).
- Melhor gestão do tempo e redução da carga de trabalho: "Quando os professores trabalham juntos, eles podem dividir responsabilidades, o que ajuda a gerir a carga de trabalho e a reduzir o stress" (Friend & Cook, 2013, p. 76).
- Ambiente de aprendizagem mais rico e diversificado: "Os alunos em ambientes de co-ensino beneficiam de uma variedade maior de métodos de ensino e de um suporte mais personalizado" (Hang & Rabren, 2009, p. 268).
- Resolução de problemas e tomada de decisões mais eficazes: "Quando os professores colaboram, eles podem discutir e resolver problemas juntos, levando a decisões mais informadas e eficazes sobre as práticas de ensino" (Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007, p. 400).
- Aumento do envolvimento dos alunos: "A presença de dois professores numa sala de aula pode aumentar o envolvimento dos alunos, pois há mais oportunidades para atenção individualizada e interação" (Murawski & Swanson, 2001, p. 261).
- Melhoria na comunicação e nas relações: "Os alunos percebem a colaboração entre professores como um modelo positivo de trabalho em equipa e comunicação eficaz" (Friend & Cook, 2013, p. 89).
- Melhor desempenho académico dos alunos: "Os alunos em ambientes de co-ensino mostraram melhorias significativas no seu desempenho académico" (Hang & Rabren, 2009, p. 269).

- Clima escolar mais positivo: "Uma cultura de colaboração entre professores cria um ambiente escolar mais positivo, onde todos se sentem apoiados e valorizados" (Villa, Thousand, & Nevin, 2010, p. 78).

1.6. Desafios da Colaboração entre Professores do Ensino Básico e Professores de EE

Os desafios são permanentes, porque a nível institucional podem perseguir os mesmos objetivos, mas por terem condições e necessidades diferentes em termos de ensino e aprendizagem. Não obstante, a coabitação de professores do ensino básico (PEB) e dos professores de Educação Especial (PEE) podem apresentar vários desafios e destes, segundo a bibliografia, relevam-se os seguintes:

- Falta de tempo para o planeamento conjunto: "Um dos principais desafios da colaboração entre professores é a falta de tempo adequado para o planeamento conjunto, o que pode comprometer a eficácia das práticas colaborativas" (Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007, p. 405).
- Diferenças filosóficas e de abordagem pedagógica: "Diferenças nas filosofias de ensino e nas abordagens pedagógicas entre professores de educação especial e professores do ensino regular podem criar tensões e dificultar a colaboração efetiva" (Friend & Cook, 2013, p. 101).
- Formação inadequada em práticas colaborativas: "Muitos professores não recebem formação suficiente em práticas colaborativas durante a sua formação inicial ou contínua, o que pode dificultar a implementação eficaz de modelos de co-ensino" (Murawski & Swanson, 2001, p. 263).
- Resistência à mudança: "A resistência à mudança por parte dos professores pode ser um grande obstáculo à colaboração, especialmente quando os professores estão habituados a trabalhar de forma independente" (Villa, Thousand, & Nevin, 2010, p. 53).
- Distribuição desigual de responsabilidades: "A distribuição desigual de responsabilidades e tarefas entre professores de co-ensino pode levar a frustrações e ao sentimento de sobrecarga para um dos professores" (Hang & Rabren, 2009, p. 271).

- Falta de apoio administrativo: "A falta de apoio da administração escolar, incluindo a provisão de tempo para o planejamento e os recursos adequados, pode dificultar significativamente a colaboração entre professores" (Friend & Cook, 2013, p. 120).
- Dificuldades na comunicação: "Problemas de comunicação entre os professores podem surgir devido a diferenças de estilo de comunicação ou a uma falta de habilidades de comunicação eficazes, afetando negativamente a colaboração" (Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007, p. 407).
- Gestão de conflitos: "A falta de habilidades de gestão de conflitos pode levar a desentendimentos e tensões entre os professores, dificultando a colaboração eficaz" (Murawski & Swanson, 2001, p. 264).
- Expetativas e metas desalinhadas: "Expetativas e metas desalinhadas entre professores de educação especial e professores do ensino regular podem criar desafios para a implementação de práticas colaborativas eficazes" (Villa, Thousand, & Nevin, 2010, p. 55).
- Recursos insuficientes: "A falta de recursos adequados, como materiais educativos específicos ou suporte tecnológico, pode dificultar a colaboração e a implementação de práticas inclusivas" (Hang & Rabren, 2009, p. 272).

Todavia, para colmatar ou mudar a situação que várias instituições enfrentam, vários estudos abordam a importância da criação de condições formais para promover a colaboração entre professores. Essas condições incluem a organização de horários comuns, os espaços de trabalho compartilhados e as estruturas institucionais que facilitem a interação e o trabalho em equipa. Estruturas formais que incentivem a colaboração entre professores, a existência de comunidades de aprendizagem profissional (PLCs), o estabelecimento de normas simples para guiar o TC, a existência de diretores e coordenadores que promovam e sustentem a colaboração e todo um conjunto de recursos institucionais que devem ser alocados para o referido trabalho de equipa, os mesmos de forma coincidente e contundente, falam do tempo colaborativo, de espaços compartilhados, de Liderança ativa e de Espaços compartilhados (Fullan, 2001; DuFour e Eaker, 1998; Lieberman e Miller, 2008, Louis, Kruse e Marks, 1996; Darling-Hammond e Richardson, 2009).

1.7. Práticas e Estratégias de Trabalho Colaborativo

A implementação de práticas e estratégias de TC é essencial para promover um ambiente educacional inclusivo e eficaz desde que se respeitem os modelos de TC. Segundo Friend e Cook (2013), o planejamento conjunto é fundamental, permitindo que os professores discutam e adaptem as estratégias de ensino às necessidades dos alunos. Murawski e Swanson (2001) destacam o co-ensino como uma abordagem eficiente para a inclusão, onde dois professores compartilham a responsabilidade de instrução na mesma sala de aula. Manter uma comunicação aberta e contínua, incluindo reuniões regulares e o uso de ferramentas de comunicação, é crucial para a colaboração eficaz (Villa, Thousand, & Nevin, 2010). Além disso, Scruggs, Mastropieri e McDuffie (2007) ressaltam a importância da observação mútua e do feedback construtivo para aprimorar as práticas pedagógicas. Outro aspecto importante é a definição clara de papéis e de responsabilidades, que ajuda a evitar confusões e garante que todos os aspectos do ensino sejam cobertos de forma eficiente (Murawski & Swanson, 2001).

Numa perspectiva muito própria, Little (1990) destaca que a confiança mútua entre os educadores é um elemento essencial para a colaboração eficaz. Segundo o autor, a confiança facilita o compartilhamento de ideias, a resolução de problemas e a inovação nas práticas educacionais. Ele argumenta que, em ambientes onde há confiança, os professores sentem-se mais seguros para expor as suas dúvidas, em compartilhar as experiências e em procurar o apoio uns dos outros. Essa dinâmica promove um clima de aprendizagem coletiva, onde o desenvolvimento profissional ocorre de forma contínua e colaborativa. Todavia, o autor, ressalta que a comunicação informal, como as conversas nos corredores, as reuniões não programadas e as trocas espontâneas, é tão importante quanto as interações formais. Esses momentos informais permitem que os educadores construam relações mais autênticas e fortaleçam a confiança, criando uma base sólida para a colaboração. Hargreaves (1994) complementa essa perspectiva ao discutir a importância das culturas colaborativas nas escolas, argumentando que a confiança e a comunicação informal são determinantes para a construção de uma cultura escolar, que valoriza a colaboração e o desenvolvimento profissional. Contudo, o autor em referência descreve que nas escolas onde os professores confiam uns nos outros e comunicam entre si de forma aberta e frequente, há maior probabilidade de ocorrerem mudanças positivas nas práticas educacionais.

A utilização de tecnologia colaborativa, como as plataformas online de partilha de documentos, facilita a colaboração contínua entre professores (Villa, Thousand, & Nevin, 2010). O desenvolvimento de planos educativos individualizados em colaboração é crucial para atender às necessidades específicas de cada aluno (Friend & Cook, 2013). A realização de avaliações conjuntas

dos alunos, permitindo uma visão mais abrangente do progresso dos alunos e ajustamentos nas estratégias de ensino (Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007). Finalmente, o fomento de uma cultura de colaboração dentro da Escola, onde essa prática é valorizada e incentivada, é essencial para o sucesso das práticas colaborativas (Villa, Thousand, & Nevin, 2010).

1.7.1. O Co-ensino: Modelos e Práticas

Os modelos e práticas do co-ensino são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo. De acordo com Friend e Cook (2013, p.165), "o co-ensino envolve dois ou mais profissionais trabalhando juntos para planear, instruir e avaliar um grupo de estudantes numa única sala de aula". Essa definição abrange diversas abordagens que podem ser adaptadas conforme as necessidades dos alunos e dos contextos educacionais e, que em seguida passamos a detalhar:

- Modelo "One Teach, One Support", nesse modelo, um professor lidera a instrução enquanto o outro circula pela sala oferecendo suporte individualizado aos alunos que precisam de ajuda adicional. Murawski e Swanson (2001) afirmam que "o modelo de One Teach, One Support, permite que os alunos recebam atenção personalizada sem interromper o fluxo da aula" (p. 261).
- Modelo "Station Teaching". Scruggs, Mastropieri e McDuffie (2007, p.402) descrevem que "no 'Station Teaching', a turma é dividida em pequenos grupos que rotacionam entre diferentes estações de ensino, cada uma liderada por um professor. Isso permite uma instrução mais personalizada e focada".
- Modelo "Parallel Teaching" é outra abordagem eficaz, onde a turma é dividida em dois grupos menores, e cada professor ensina o mesmo conteúdo simultaneamente. Villa, Thousand e Nevin (2010, p.88) destacam que "o 'parallel teaching' facilita uma maior interação e participação dos alunos, pois a proporção professor-aluno é reduzida".
- Modelo "Alternative Teaching", um professor trabalha com um pequeno grupo de alunos para rever ou reforçar conceitos, enquanto o outro continua com a instrução regular da turma. Friend e Cook (2013, p.170) explicam que "o 'alternative teaching' é útil para fornecer instrução diferenciada e atender às necessidades específicas de subgrupos de alunos".
- Modelo "team teaching", envolve ambos os professores instruindo a turma juntos, compartilhando igualmente a liderança da aula. Murawski e Swanson (2001, p.263)

afirmam que “o 'team teaching' permite uma interação dinâmica entre os professores, oferecendo múltiplas perspectivas e estilos de ensino aos alunos”.

1.7.2. Planeamento e Avaliação Colaborativa

O planeamento e a avaliação colaborativa estão interligados e são fundamentais para a implementação eficaz de práticas educacionais inclusivas. Friend e Cook (2013, p.145) destacam que “o planeamento colaborativo permite que os professores criem estratégias de ensino alinhadas com os objetivos de aprendizagem, enquanto a avaliação colaborativa fornece feedback contínuo para ajustar essas estratégias conforme necessário”. Esse ciclo contínuo entre planeamento e avaliação é essencial para garantir que as necessidades dos alunos sejam atendidas de maneira eficaz. Scruggs, Mastropieri e McDuffie (2007, p.404) afirmam que “a integração de planeamento e avaliação colaborativa possibilita que os professores ajustem as suas abordagens pedagógicas com base em dados reais de desempenho dos alunos, promovendo uma prática educacional mais responsável e adaptativa”. Este processo de ajuste contínuo ajuda a melhorar a eficácia do ensino e a atender melhor às necessidades individuais dos alunos.

Villa, Thousand e Nevin (2010, p.95) acrescentam que “a avaliação colaborativa fornece insights valiosos que podem ser utilizados durante o planeamento de futuras instruções, permitindo que os professores ajustem os seus planos para refletir melhor as áreas onde os alunos podem estar enfrentando dificuldades”. Assim, a avaliação não é apenas uma forma de medir o progresso, mas também uma ferramenta para aprimorar o planeamento educacional. Seguindo, Murawski e Swanson (2001, p.265) observam que “o feedback obtido através da avaliação colaborativa é essencial para o planeamento contínuo, pois ajuda a identificar quais aspetos das estratégias de ensino são eficazes e quais precisam de ajustes”. Esta interação entre avaliação e planeamento garante que os professores possam responder de maneira ágil às mudanças nas necessidades dos alunos e às dinâmicas da sala de aula. De facto, a tecnologia facilita a colaboração e a partilha de informações, tornando o ciclo de planeamento e avaliação mais fluido e eficaz, por isso, Friend e Cook (2013, p.150) ressaltam que “a utilização de ferramentas tecnológicas no planeamento e na avaliação colaborativa permite uma comunicação mais eficiente e um acesso mais rápido às informações necessárias para ajustar as práticas pedagógicas”.

1.7.3. Ferramentas e Recursos Tecnológicos para Apoiar a Colaboração

As ferramentas e recursos tecnológicos desempenham um papel crucial no apoio à colaboração entre educadores, facilitando a comunicação, o planeamento conjunto e a avaliação contínua. De acordo com Friend e Cook (2013, p.150), “a utilização de tecnologias colaborativas permite que os

professores compartilhem planos de aula, recursos educacionais e feedback de forma eficiente e em tempo real”. Murawski e Swanson (2001, p.265) destacam que “essas plataformas permitem a criação de espaços virtuais onde os professores podem organizar materiais didáticos, comunicar-se com colegas e alunos, e monitorizar o progresso dos alunos”. Ferramentas de videoconferência como o Zoom e o Google Meet são, também, essenciais para a colaboração, especialmente em contextos onde o ensino remoto ou híbrido é necessário. Segundo Scruggs, Mastropieri e McDuffie (2007, p.405), “as ferramentas de videoconferência permitem que os professores realizem reuniões de planejamento e sessões de desenvolvimento profissional à distância, mantendo uma comunicação eficaz e constante”. As ferramentas de coautoria de documentos, como o Google Docs e o Microsoft Onedrive são outras tecnologias importantes que facilitam o TC, Villa, Thousand e Nevin (2010, p.100) explicam que “essas ferramentas permitem que múltiplos usuários editem simultaneamente documentos e compartilhem ideias em tempo real, promovendo uma co-criação eficiente de planos de aula e materiais didáticos”. Além disso, sistemas de gestão de dados de alunos, como o Edmodo, são cruciais para a avaliação colaborativa. Friend e Cook (2013, p.155) afirmam que “esses sistemas permitem que os professores colem, armazenem e analisem dados de desempenho dos alunos, facilitando a identificação de áreas que precisam de intervenção e a avaliação contínua do progresso”. O uso desses sistemas garante que todos os professores envolvidos tenham acesso aos mesmos dados, promovendo uma abordagem mais coesa e informada para a avaliação dos alunos.

1.8. A Supervisão e o Desenvolvimento Profissional de Professores no Processo de Trabalho Colaborativo

A UNESCO (2008) declarou que o avanço em direção à EI tem mais sucesso quando acontece em contextos onde há uma cultura de colaboração, que apoia os procedimentos na resolução de problemas. À medida que avança a EI, o desenvolvimento profissional adquire especial importância devido aos importantes novos desafios que se enfrentam, tanto os professores da escola regular, que têm de responder a uma maior diversidade de necessidades dos seus alunos, como os professores de EE. Perante tal facto, o desenvolvimento profissional deve ser considerado parte de uma conceção de mudança do sistema como um todo. Roldão (2009, p. 89) advoga que “o Trabalho Colaborativo se assume como um ‘conceito-chave’ na gestão curricular feita pelos professores na Escola”. A autora reforça tal argumento apelidando “a colaboração de ‘cimento organizacional’, imprescindível à eficácia do desenvolvimento dos projetos da escola”.

No processo de Trabalho Colaborativo, a Supervisão Pedagógica releva um papel preponderante. Portanto, vamos em primeiro lugar referenciar o termo supervisão, que segundo Alarcão & Canha (2013, p. 19), é “um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de

regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente”. A supervisão desde o ponto de vista prático, assume-se como uma “associação entre controlo (instrumento de regulação), formação, conseguida através duma relação entre agentes diversos, intervenientes em processos de observação, orientação, decisão e avaliação (com implicações na liderança)” (Gaspar et al., 2019, p. 22). No entanto, a supervisão concretiza-se de acordo com duas modalidades: “uma que acaba sendo mais predominante, ou seja, a formativa, estimulante do desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas e instituições; e outra com a vertente de inspeção, fiscalização, esta enfatiza o controlo, assumindo a natureza preventiva e punitiva” (Alarcão & Canha, 2013, p. 19). A nível escolar, a supervisão, “aponta assim para o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação dos novos agentes” (Alarcão & Tavares, 2003 Citado por Alarcão & Canha, 2013, p. 33).

Portanto, a supervisão enquanto processo dialético e reflexivo de monitorização da prática pedagógica, poderá constituir uma importante estratégia de inovação educacional por se basear na observação dos professores em ação na sala de aula e na recolha de dados para fornecimento de feedback significativo e orientação aos professores (Rivas Navarro, 2000). A Supervisão Pedagógica poderá contribuir para a transformação positiva da Escola e das culturas escolares por via de abordagens colaborativas horizontais focadas no diagnóstico e na resolução de problemas, no desenvolvimento organizativo, no desenvolvimento profissional dos docentes na Escola, na investigação-ação no exercício do ensino (observando, refletindo, extraindo conclusões e aplicando-as em ciclos sucessivos). Essencialmente, o desenvolvimento profissional para Ponte (1994, p.10) é “uma perspetiva em que se reconhece a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, processo em que se atribui ao próprio professor o papel de sujeito fundamental”. Por outra forma, também se assume como o incremento de um conjunto de conhecimentos, competências e/ou atitudes do profissional (Sparks & Loucks-Horsley, 1990). Efetivamente, só é possível o referido desenvolvimento profissional quando a formação continua se torna uma área de resultados chave das organizações. Alarcão e Canha (2013) sustentam que a formação, como ponto de partida do processo de aprendizagem para/na profissão, vê-se como um momento ideal para promover aprendizagens colaborativas e os investimentos feitos em projetos e programas de formação constituem-se como iniciativas estratégicas para o estímulo de desenvolvimento profissional. Contudo, as práticas reflexivas, que permitam envolver os professores em TC, podem constituir um modo de lidar com as mudanças constantes, promovendo o desenvolvimento profissional e a melhoria das aprendizagens, transformando a Escola numa organização racional (Alarcão, 2002; Oliveira, I. & Serrazina L., 2002).

Como refere Alarcão (2020), a Supervisão Pedagógica, orientando-se para o desenvolvimento profissional do professor - na sua dimensão de conhecimento e de ação, transcende essa ação sobre o professor ao assumir, como valor último, a melhoria da formação dos alunos, da Escola, e da Educação em geral.

1.8.1. O desenvolvimento Profissional de professores e Trabalho Colaborativo

Para Hargreaves e Fullan (2014), a Educação não é algo para se experimentar antes de se transpor para outra área, ou mesmo recorrer a outro âmbito quando não há nada melhor. A docência implica uma formação efetiva, que seja integral e que se repete aprendendo através das práticas pedagógicas, o que levará muitos anos a aperfeiçoar antes de se atingir um grau elevado de mestria. Os referidos autores, analisam o significado da profissão no que respeita aos docentes e que significado tem a ideia de “ser um profissional” (Hargreaves & Fullan, 2012. p. 108). Exploram a ideia e veiculam o conceito de profissionais e de profissionalismo. Para os autores o ser profissional é a forma como cada um leva a cabo e faz a sua profissão. Enquanto ser um profissional é no sentido da forma como os outros consideram e valorizam ou desvalorizam cada pessoa, o que tem reflexos na autoimagem de cada professor. De acordo com Hargreaves (2019), podemos considerar três componentes no que diz respeito ao que designam por Capital profissional. O primeiro é designado por Capital humano, que diz respeito à qualidade dos indivíduos; à sua competência, ao conhecimento, às suas qualificações e ao seu compromisso. O segundo componente é designado por Capital decisório, isto é, a tomada de decisão sobre o desempenho profissional dos professores. E por último, o Capital social, que é a componente que as pessoas têm juntas, através das suas redes de aprendizagem, pela força do apoio mútuo, do desenvolvimento profissional compartilhado e das bases sólidas de confiança.

Sintetizando, o Capital profissional tem três componentes: o Capital humano – sobre a qualidade dos indivíduos, da sua competência, do conhecimento, das qualificações e do compromisso. O Capital decisório, ou de tomada de decisão – sobre o desempenho profissional dos professores, do julgamento e como se desenvolve através da experiência e da aprendizagem profissional e do treino ao longo do tempo; o que justificava que os professores tivessem carreiras mais longas do que mais curtas. A componente mais crítica é a do Capital social. O Capital social é o capital que as pessoas têm juntas através de suas redes de aprendizagem, da força de mútuo apoio, do desenvolvimento profissional compartilhado e das bases sólidas de confiança (Hargreaves & Fullan, 2012).

Segundo Perrenoud (2000), as competências dos profissionais são um elemento a ser trabalhado a favor das práticas da EI, uma vez que o conhecimento realizado pelos alunos está em constante

mudança. Assim, a experiência docente na sala de aula e as aprendizagens realizadas pelos alunos têm de ser acompanhadas de transformações na estrutura organizacional e profissional na Escola. No que diz respeito à EI, Capucha (2010, p. 45) admite que mais importante do que o local onde “as crianças e jovens com deficiências” estudam é a qualidade dos serviços que os recebem. O autor defende transformações ao nível da Escola, que vão desde a recrutabilidade de todos os professores para trabalhar com os alunos com deficiências, tendo mais ou menos apoio dos docentes da EE, ao ajustamento da rede de escolas de referência, à adaptação dos espaços, ao reforço do TC, à maior relevância da formação inicial associada às questões da inclusão, entre outras. Segundo Capucha (2010), estas diretrizes melhoram os recursos e as competências da Escola em si, com consequências que não só têm implicações para as crianças com deficiências e incapacidades, mas que acabam por beneficiar todos os que a frequentam.

O desenvolvimento de parcerias e de protocolos tem possibilitado a execução de respostas educativas da Educação Especial e o trabalho colaborativo entre docentes de Educação Especial assume-se como motor estratégico para o planeamento, avaliação e resultados da Educação Especial, podendo os recursos humanos, no entanto, ser mais bem aproveitados para a dinamização da formação interna. (CNE, 2014, p.31)

A formação ajuda os professores a desenvolver as competências necessárias para trabalhar de forma colaborativa e eficaz. Entretanto, o sucesso da colaboração entre professores do ensino básico e os de EE está fortemente ligado ao suporte institucional e à liderança escolar. Villa, Thousand e Nevin (2010, p.76) afirmam que “a liderança escolar deve criar uma cultura de colaboração, fornecer tempo para o planeamento conjunto e os recursos adequados para apoiar as práticas colaborativas”.

Sem o apoio adequado da administração escolar, as iniciativas de colaboração podem ser difíceis de sustentar. A perceção dos próprios professores sobre a colaboração também é um fator importante. Scruggs, Mastropieri e McDuffie (2007, p. 393) descobriram que “os professores veem o co-ensino como uma prática benéfica, mas expressam preocupações sobre a falta de tempo para o planeamento conjunto e a necessidade de maior formação e apoio”. Estas preocupações destacam a importância de abordar as barreiras práticas e de proporcionar apoio contínuo aos professores.

1.8.2. Desafios Relacionados à Formação e Capacitação dos Professores para o Trabalho Colaborativo

A formação e capacitação dos professores para o TC enfrentam vários desafios significativos. De acordo com Friend e Cook (2013, p. 172), “um dos maiores desafios na capacitação de professores para o TC é a falta de preparação específica nos programas de formação inicial de professores”. Muitas vezes, os cursos de formação não incluem componentes suficientes sobre colaboração e co-ensino, deixando os professores sem preparação para essas práticas no ambiente escolar.

Villa, Thousand e Nevin (2010, p. 110) identificam a falta de tempo como uma barreira importante: “os professores muitas vezes enfrentam horários de trabalho sobrecarregados, o que dificulta a dedicação de tempo suficiente para planejamento colaborativo e reuniões de equipa”. Sem tempo alocado para a colaboração, é difícil para os educadores envolverem-se de forma significativa em práticas colaborativas. Além disso, como anteriormente ocorreu com os principais desafios da colaboração entre professores, na vertente relacionada com a formação, Murawski e Swanson (2001, p. 270) destacam a importância do apoio administrativo: “a falta de apoio e compromisso dos administradores escolares pode minar os esforços de colaboração entre os professores. O apoio administrativo é crucial para fornecer os recursos e o tempo necessário para a colaboração”. Quando os líderes escolares não priorizam a colaboração, os professores podem sentir-se desmotivados ou incapazes de implementar essas práticas de maneira eficaz.

A necessidade de desenvolvimento profissional contínuo também é um desafio. Friend e Cook (2013, p. 175) observam que “a formação inicial é apenas o começo; os professores precisam de oportunidades contínuas de desenvolvimento profissional para aprimorar as suas habilidades colaborativas e se manterem atualizados sobre as melhores práticas”. Entretanto, Trust, Krutka e Carpenter (2016) alegam que o desenvolvimento profissional dos professores deve ter um caráter mais prático do que teórico. Sendo ele contextualizado e colaborativo, com as redes sociais e as tecnologias digitais. Todavia, os mesmos autores recomendam a abordagem crítica e reflexiva para garantir que essas ferramentas sejam usadas de maneira eficaz e significativa. Finalmente, a variabilidade na implementação das práticas colaborativas pode ser problemática. Scruggs, Mastropieri e McDuffie (2007, p. 410) ressaltam que “a falta de consistência na implementação das práticas de co-ensino e colaboração pode levar a resultados desiguais e frustração entre os educadores”.

1.9. Enquadramento legislativo da Educação Inclusiva

Como já referimos, no início do enquadramento teórico, em Portugal, o regime escolar dos alunos portadores de deficiências foi definido com a publicação do Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio de 1977, proposto durante a vigência política do I Governo Constitucional de Portugal, liderado pelo então Primeiro-Ministro Mário Soares.

Indubitavelmente, a existência de legislação especificamente aplicada aos referidos alunos, que se encontrassem integrados no ensino preparatório e no ensino secundário do sistema de ensino público, veio clarificar o regime de matrícula, dispensa, frequência e avaliação de conhecimentos dos alunos, que frequentassem o ensino preparatório e secundário, que fossem portadores de deficiência física ou psíquica. O Decreto-Lei n.º 174/77 refere o seguinte:

- Art. 1.º - Os alunos portadores de deficiência física ou psíquica que frequentem os ensinos preparatório e secundário passam a estar sujeitos a regime especial no que respeita a matrículas, dispensa e tipo de frequência e avaliação de conhecimentos.
- Art. 2.º - Poderão efetuar a sua matrícula, desde que se encontrem nas condições gerais definidas por lei, os candidatos que, sendo portadores de deficiência de ordem física ou psíquica devidamente comprovada, a qual direta ou indiretamente tenha provocado um atraso na sua escolaridade, se apresentem com idade superior à legal. (Decreto-Lei n.º 174/77, 1977, p. 973).

A evolução legislativa em Portugal, aconteceu com a publicação da Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, (1986) comumente designada por Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Na subsecção IV, da referida Lei – significada de Modalidades Especiais de Educação Escolar, nas quais está contemplada a EE, no Artigo 19.º - Modalidades, número 1, alínea a); no Artigo 20.º - o âmbito e os objetivos da Educação Especial; no Artigo 21.º - a Organização da Educação Especial.

Atente-se que se encontravam promovidos, neste enquadramento legislativo, os suportes para o que, posteriormente, viria a ser proposto através do Decreto-Lei n.º 319/91 (1991) e, posteriormente, o Decreto-Lei n.º 3/2008 (2008) observando as condições especiais de avaliação e de simplificação curricular, tal como a dispensa da frequência de disciplinas, no caso de se verificar a incapacidade dos alunos.

No que respeita à legislação relativa à EE, podemos salientar a publicação do Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, que veio tornar o cumprimento da escolaridade obrigatória para todas as crianças,

alargada a um período de nove anos, autonomamente do seu tipo ou grau de deficiência - Capítulo I, n.º 2 e 3 Artigo n.º 2 – Cumprimento da escolaridade obrigatória.

No ano seguinte, em 23 de agosto de 1991, é aprovado o Decreto-Lei n.º 319/91, que veio instituir o regime educativo especial, extensível aos alunos com NEE. Considerado como o primeiro diploma legislativo que adotou uma mudança do paradigma médico-psicológico, até então preconizado, para o paradigma educativo. As conceções expandidas pelo Relatório Warnock vieram modificar, indubitavelmente, a estrutura da EE, uma vez que teve uma forte influência internacional.

O movimento da Escola Inclusiva inicia-se através de compromissos internacionais, como sejam o assumido na Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, que se realizou em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Deste fórum foi emanada uma Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), que teve um impacto na implementação de políticas sociais e educativas com uma perspetiva inclusiva na Educação, uma vez que a Declaração (UNESCO, 1990) proclama, no ponto 2, o seguinte:

- As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades, as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1990, p.2).

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que se realizou em Salamanca, entre 7 e 10 de junho de 1994, teve uma influência em especial na implementação de novos conceitos a nível internacional, e em particular no nosso país. Reuniram-se na referida cidade da Província de Castilla e Leon, em Espanha, os delegados da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e cinco organizações internacionais. Reafirmaram, neste fórum, o compromisso conjunto em prol da Educação para Todos, que foi estruturado na Declaração de Salamanca, (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca veio acelerar o movimento em prol da EI, garantindo o direito fundamental à educação e a criar oportunidades para todas as crianças e jovens. A nível da comunidade internacional, realizou-se no Senegal, em Dakar, o Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos, em 2000 (UNESCO, 2000), onde todas as organizações que estiveram

presentes assumiram os compromissos para trabalhar e cooperar no sentido de diligenciar orientações para promover uma Educação para Todos. Designadamente, o apoio que foi dado e reafirmado à Declaração Universal de Direitos Humanos e à Convenção sobre os Direitos da Criança, que têm direito a beneficiar de uma educação que possa colmatar as suas necessidades básicas de aprendizagem, que se aplica a desenvolver a personalidade dos educandos e a melhorar os seus projetos de vida.

A Educação Inclusiva é analisada como uma configuração básica de direitos humanos e representa uma mudança de paradigma educacional. Esta ideia foi documentada através de documentos internacionais, que são orientações políticas para a Educação Inclusiva (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009). Os países europeus passam a reconhecer que garantir uma escola para todos e assegurar a igualdade de oportunidades aos alunos com diversas necessidades especiais, o que implica uma escola mais inclusiva, onde os sistemas educativos deem resposta a todas as necessidades individuais, mais ou menos complexas, dos alunos com diferentes especificidades. Este conceito é confirmado em demandas internacionais posteriores, como sejam:

- As «Orientações para a Inclusão Garantindo o Acesso à Educação para Todos» (UNESCO, 2005), neste documento são veiculadas orientações no sentido de desmistificar as ideias acerca da inclusão. Inclusivamente, são transmitidas indicações para colmatar lacunas e aplicar estratégias para assegurar planos nível nacional dos países, que os levem a assegurar sistemas educativos inclusivos.
- A conferência que se realizou em Omã, «Global education for All Meeting» (UNESCO, 2014), foi uma conferência a nível mundial, que preconizou como objetivo global ser garantida uma educação de qualidade, que seja inclusiva e equitativa. Foram estabelecidas diversas metas para serem cumpridas até ao ano de 2030, em que os sistemas educativos se tornassem mais equitativos, inclusivos e gratuitos para todas as crianças.
- A conferência que se realizou na Coreia do Sul, «Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos», que se propuseram a um objetivo auspicioso de “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p.1).

Em Portugal, a legislação foi encaminhando as crianças e jovens com necessidades educativas específicas para a Escola. De acordo com Candeias (2019), passaremos a destacar alguns períodos,

que consideramos fulcrais na mudança legislativa, relativa aos “alunos diferentes”. Passaremos, portanto, à apresentação de um quadro síntese das referidas mudanças legislativas, que se foram operando em Portugal:

Tabela N.º 1 - Síntese das mudanças legislativas em Portugal relativas à inclusão de alunos com necessidades educativas específicas

ANO

SÍNTESE DAS MUDANÇAS LEGISLATIVAS

As alterações legislativas, que diziam respeito aos alunos com necessidades específicas, ocorreram pouco tempo após o 25 de abril de 1974.

1974

Em 1977, o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio, (1977) aplicado ao Ensino Preparatório e Secundário, permitiu criar condições especiais de matrícula e de avaliação aos alunos com deficiência. O regime especial de matrícula, dispensa e tipo de frequência e avaliação de conhecimentos, mas apenas se o atraso em relação à idade não fosse superior a três anos. Então, o registo de matrícula deveria indicar a deficiência, devendo ser comprovada pela apresentação de parecer de um médico especialista. Realizaram-se, então, evoluções na matrícula de todas as crianças portadoras de deficiências físicas e psíquicas, na escolaridade obrigatória, uma vez que até então não havia legislação que permitisse regulamentar as condições de matrícula dos referidos alunos.

1975

Foram constituídas Equipas de Ensino Especial (EEE), que tinham como objetivo a integração dos alunos com necessidades específicas. A implementação das referidas EEE foi feita a partir do ano letivo 1975/76 e eram compostas por professores de diversos níveis de ensino.

1981

A partir do ano letivo 1981/82, iniciou-se o apoio integrado a alunos com problemas intelectuais.

1986

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo que referia, na sua 1.ª versão, que: *“Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República”*.

1989

Em 1989 é publicada a Lei n.º 9 - Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (1989), que visava a promoção e a garantia do exercício dos direitos que a Constituição da República Portuguesa consagrava nos

domínios da prevenção da deficiência, do tratamento, da reabilitação e da equiparação de oportunidades da pessoa com deficiência.

1991 A publicação do Decreto-Lei n.º 318/91 que surge na sequência de recomendações de organismos internacionais, a que Portugal está vinculado, cuja aplicação era feita para *“todos os alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário”*.

1997 O Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, que veio promover a existência de condições para a integração socioeducativa, nas escolas, das crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

2008 A publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que introduz um aspeto qualitativo da Escola, *“que é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”* (p. 154), centralizado num modelo biopsicossocial;

2018 A publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que vem apostar no *“direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social”*. (p.2918)

Abordaremos, seguidamente, o que sucedeu a nível da EE. Até aos finais de 2007, a EE foi organizada pelo Decreto-lei n.º 319/91. A nível da União Europeia (UE), foi publicada a Resolução do Parlamento Europeu Rumo a uma Europa sem barreiras para pessoas com deficiência, em 2001. Posteriormente, em 2003, foi publicada a Resolução do Parlamento Europeu Rumo a um instrumento juridicamente vinculativo das Nações Unidas, que foi promovido para proteção dos direitos e da dignidade das pessoas portadoras de deficiência. Em seguida, foi publicada a Resolução do Conselho de 2003 sobre a Promoção do emprego e da integração social das pessoas portadoras de deficiência, e ainda da Resolução do Conselho de 2003 acerca da Igualdade de oportunidades para os alunos e estudantes portadores de deficiência no que dizia respeito à sua educação e formação. A nível da EU, tais declarações são duas das principais que orientam as políticas dos estados-membros para a EI. (Agência europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2009)

Em janeiro de 2008, surge a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, do qual decorreram alterações significativas ao nível da EE. As referidas alterações surgiram e com elas, muitas crianças e jovens que beneficiavam dos apoios prestados pelos serviços de EE, deixaram de os poder receber. Em maio

de 2008, foi realizada a primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que definia os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo. A primeira alteração ao referido Decreto-Lei deu-se com a revogação da Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, que veio alterar os artigos 1.º, 4.º, 6.º, 23.º, 28.º, 30.º e 32.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que teve a seguinte redação, no Ponto 2 do Artigo 1:

A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional.

(Decreto-Lei n.º 3, 2008, Artigo 1.º Ponto 2, p.3)

As alterações legislativas acarretaram uma nova política na organização da Escola. No Decreto-Lei n.º 3/2008 houve menção à forma como as escolas se deveriam organizar face à EE. Note-se que as escolas tiveram de incluir nos seus projetos educativos apropriações relativamente ao processo de ensino-aprendizagem. De igual modo, fizeram-se alterações significativas ao instituírem uma rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, assim como escolas de referência de ensino bilingue para alunos surdos. Também, foi dada a possibilidade aos Agrupamentos de Escola de estruturarem Unidades Específicas para alunos com autismo, surdo-cegueira congénita e multideficiência.

No quadro legislativo, homologado em maio de 2008, assumiu-se uma perspetiva inclusiva, em conformidade com a apropriação das respostas educativas, de forma a serem criadas condições especializadas no contexto escolar, para além de se poderem estabelecer parcerias com outras instituições, designadamente, as de solidariedade social, os centros de recursos especializados e outras de carácter público. Por último, mas não menos relevante, o referido quadro legislativo veio possibilitar um papel mais ativo aos pais e encarregados de educação, dando-lhes um empoderamento a partir da perspetiva inclusiva, até então desvalorizado, conferindo-lhes um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo dos seus educandos. Os pais ou encarregados de educação passaram a ter o direito de solicitar a mudança de escola onde o aluno se encontrasse inscrito, podendo passar a ser uma parte ativa e participativa em todo o processo. No ano de 2009, em 4 de junho, é promulgado o Despacho-Conjunto n.º 13170/2009, que introduz na organização e gestão dos agrupamentos de escola o seguinte:

- 5.1 — Na constituição das turmas devem prevalecer critérios de natureza pedagógica definidos no projeto educativo da escola, competindo ao diretor aplicá-los no quadro de uma eficaz gestão e rentabilização de recursos humanos e materiais existentes e no respeito pelas regras constantes do presente despacho.
- 5.4 — As turmas que integrem crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente, e cujo programa educativo individual assim o determine, são constituídas por 20 alunos, no máximo, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições.

(Despacho-Conjunto n.º 13170/2009, p. 22470)

No que respeita às políticas públicas de EE, foi concebida uma Recomendação, n.º 1/2014, publicada em Diário da República, 2.ª série — N.º 118 — em 23 de junho de 2014, que surge na sequência da solicitação da Assembleia da República ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que recomendava ao Governo a promoção de uma verdadeira Escola Inclusiva.

O CNE procedeu à análise e metodização da evolução na área da EE, quer nacional quer internacionalmente. Foram tidas em conta as Convenções, que passamos a referir:

- a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Declarações Internacionais;
- a Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa, de que Portugal é signatário;
- a Recomendação “Políticas Públicas de Educação Especial” (CNE, 2014), que enquadrava a EE, em Portugal.
- Complementarmente, foram diligenciadas auscultações a diversas entidades relacionadas com a organização e a administração da EE, o que permitiu suportar uma avaliação sobre as políticas de EE, em Portugal.

Em 15 de janeiro de 2014, foi publicado um despacho interministerial, Despacho n.º 706-C/2014, entre a Secretaria de Estado do Ensino e da Administração Escolar, a Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário e a Secretaria de Estado da Solidariedade e da Segurança Social, afim de então determinar que fosse: “...criado um Grupo de Trabalho com a missão de desenvolver um estudo com vista à revisão do quadro normativo regulador da educação especial”, isto é, o quadro legislativo que foi estatuído pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, retificado pela Declaração de Retificação

n.º 10/2008, de 7 de março, e que foi alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio. Logo, o Grupo de Trabalho teria as seguintes incumbências:

...proceder à auscultação de especialistas, instituições do ensino superior, organizações representativas das instituições particulares, cooperativas e de solidariedade social de educação especial, dos docentes, dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, das pessoas com deficiência, dos pais e encarregados de educação, e outras com reconhecido trabalho desenvolvido na área da educação especial. Teria de apresentar o relatório do estudo desenvolvido, contendo propostas de revisão do atual quadro normativo regulador da educação especial.

(Despacho n.º 706-C/2014 p.1332- 8)

Em 23 de junho de 2014, foi publicado em Diário da República, 2.ª série, a Recomendação n.º 1/2014, do Conselho Nacional de Educação (CNE), sobre Políticas Públicas de Educação Especial, na qual foram evidenciadas distintas questões, tais como: os critérios de elegibilidade para a Educação Especial, do Decreto-Lei n.º 3/2008; a operacionalização da Portaria n.º 275-A/2012 e do Sistema Nacional Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), e a utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF).

No que respeita às recomendações do CNE, relativamente ao enquadramento legal da EE, a Assembleia da República resolveu, nos termos do n.º 5 do artigo 166.º da Constituição da República Portuguesa (CRP) fazer uma recomendação ao Governo. Então, em 2015, foi publicada a Resolução da Assembleia da República n.º 17/2015, que observou variadas alterações, particularmente: no adiamento autorizado da entrada na escolaridade; na disponibilização de medidas educativas em momentos de avaliação externa para as crianças com NEE; na certificação pedagógica do percurso escolar para alunos com as medidas educativas Programa Educativo Individual (PEI) e Currículo Específico Individual (CEI); na consideração das NEE de carácter transitório e dificuldades de aprendizagem. Foi, também, publicada a Portaria n.º 201- C/2015, com o objetivo de regulamentar, neste contexto, o ensino de alunos com quinze ou mais anos, e que contemplasse a articulação entre a Escola e outras organizações da comunidade.

Recentemente, durante a vigência do XXI Governo Constitucional, foi aprovado o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, no qual foi assumida uma mudança de política educativa. A mudança de paradigma veio dar prioridade à promoção das potencialidades de todos os alunos, garantindo a igualdade de acesso à escola pública. O documento legal apresenta como objetivo a aprendizagem e a inclusão de todos os alunos. As organizações escolares veem, assim, fortalecida a autonomia e a flexibilidade no impulsionamento dos recursos e das estratégias que asseguram e promovem a inclusão de todos os alunos. Confirma-se, assim, o abandono da categorização de alunos em prol de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, por forma a que todos os alunos possam ter as mesmas oportunidades de acesso ao currículo.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, introduz, ainda, o novo conceito de Necessidades de Saúde Especiais, na ocorrência de uma apreciação médica, oriunda de problemas de saúde física ou mental, que possam afetar o processo de aprendizagem dos alunos.

O Regime Jurídico da Educação Inclusiva (RJEI) é regulamentado através do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que veio estabelecer a operacionalização do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins et al., 2017). Com o novo enquadramento legislativo as medidas educativas são, atualmente, organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais, que variam em tipo, intensidade e frequência; avaliando que o PASEO seja alcançado por todos os alunos, se bem que por trajetórias diferenciadas (Decreto-Lei n.º 54/2018).

O RJEI é orientado para todos os alunos, independentemente da existência de um diagnóstico de uma perturbação específica de aprendizagem e/ou outra de caráter permanente ou temporário. Portanto, não haverá necessidade de uma categorização médica para que na Escola os professores intervenham, através de um conjunto de medidas, em especial uma abordagem na flexibilização curricular. Assim, foram criados os modelos multinível de acesso ao currículo (Decreto-Lei n.º 54/2018, art.º 7, p. 2921), uma vez que este modelo tem diferentes níveis, que variam no tipo e na intensidade e são determinados em função das respostas dos alunos através das “medidas universais, seletivas ou adicionais”. O objetivo deste modelo curricular é o de criar medidas e procedimentos mais recentes, orientados para a equidade e promoção do sucesso. Proporcionar, também, a todos os alunos um percurso diferenciado, onde o currículo seja adaptado às necessidades de cada um, por forma a abranger o seu maior potencial e o sucesso educativo. Pretende, também, garantir que o PASEO (Martins et al., 2017) seja atingido por todos, se bem que através de percursos diferenciados, os quais permitirão a cada aluno progredir no currículo, para conseguir o sucesso educativo.

Deste diploma, Decreto-Lei n.º 54/2018, emergem medidas educativas que deverão ser aplicadas a todos os alunos, para assim garantir a sua inclusão. Logo, os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas ou de desenvolvimento deixam de estar sujeitos a uma avaliação clínica, isto é, sem haver necessidade de um comprovativo de carácter clínico. O RJEI vem implementar a reorganização da EI, uma vez que vem introduzir uma mudança de paradigma, dispondo de ênfase na Escola Inclusiva, deixando a categorização de alunos com necessidades educativas especiais.

Em 2019, foram aprovadas no parlamento português as alterações ao diploma, anteriormente mencionado. Nesse caso, foi aprovada a Lei n.º 116/2019, que é a primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece o regime jurídico da EI. Houve várias modificações, entre elas a que diz respeito aos pais e/ou encarregados de educação, que passaram a integrar as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e a participar ativamente na avaliação pedagógica dos seus educandos.

Em cada Agrupamento de Escolas passou a existir uma EMAEI, (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, art.º 7, p. 2922), que identifica as medidas necessárias de apoio a cada aluno. Tem a incumbência de elaborar os documentos, como seja: o Relatório Técnico Pedagógico (RTP); o PEI, garantido o seu acompanhamento e monitorização; e o Plano Individual de Transição (PIT). Esta equipa é constituída por elementos permanentes, tais como: o diretor; um docente de educação especial; três membros do conselho pedagógico, com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e um psicólogo (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, alínea 3, art.º 12.º, p.2922); e por elementos variáveis: o docente titular de grupo/turma ou o diretor de turma do aluno, consoante o caso; outros docentes do aluno, técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI); e outros técnicos que intervêm com o aluno (idem, alínea 4, art.º 12.º). Pelo que, cabe ao diretor eleger os elementos permanentes, o coordenador (depois de ouvidos os elementos permanentes da EMAEI), bem como o local de funcionamento. A esta equipa é atribuído um conjunto de competências, como sejam: o apoio à operacionalização da EI, desde propor as medidas, acompanhar a sua implementação, monitorizar a sua eficácia; bem como, prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas; acompanhar o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), estrutura de apoio que agrega os recursos humanos, materiais e os saberes e competências da escola; e efetuar a sensibilização da comunidade educativa para a EI (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, alínea 8, art.º 12.º, p.2922).

O CAA tem como finalidade promover a qualidade de participação dos alunos nas atividades da turma; apoiar os docentes do grupo/turma; promover ambientes estruturados e frutíferos em interações; apoiar a criação de recursos e instrumentos de avaliação para os diversos componentes do

currículo; desenvolver metodologias de intervenção multidisciplinar; apoiar a organização da transição para a vida pós escola e profissional (Decreto-Lei 54/2018, art.º 13.º, p.2923).

O RJEI, que foi implementado com o Decreto-Lei n.º 54/2018 compromete uma tomada de decisão no que respeita à autonomia das escolas e dos seus profissionais. O professor de EE apoia de modo colaborativo, no âmbito da sua especialidade e de corresponsabilização, com os demais docentes do aluno no que respeita à «definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão» (Decreto-Lei 54/2018, art.º 12.º, p.2922).

PARTE II – METODOLOGIA

O capítulo dedicado à metodologia apresenta as opções metodológicas utilizadas para desenvolver a investigação que traçámos, ou seja, conhecer a perspetiva dos professores, participantes neste estudo, sobre o Trabalho Colaborativo nas práticas de inclusão, com alunos com necessidades específicas no 3.º ciclo do Ensino Básico. Deste modo, foram definidos os objetivos, tendo em conta a questão de partida. Expõe-se, similarmente, uma breve caracterização dos docentes e apresentamos as técnicas e métodos de recolha de dados e os métodos de análise de dados.

2.1 Natureza da Investigação

Ao redigir o relatório, que contém todo o processo de investigação, o investigador faz a apresentação dos dados que estão incluídos e associados à metodologia adotada (Lessart-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G., 2005). Sendo assim, a metodologia adotada nesta investigação é de carácter qualitativo, seguindo um paradigma descritivo, suportada por estudo de caso, que teve como finalidade a descrição dos diferentes dados recolhidos a partir do estudo de um AE.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa pode ser útil, pois abrange um conjunto de estratégias de investigação que podem favorecer a compreensão das ações dos entrevistados. No entanto, como já referimos, a partir da implementação de procedimentos de carácter qualitativo, possibilitou a compreensão da realidade do desenvolvimento do Trabalho Colaborativo, entre professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de EE, que apoiam os alunos do mesmo ciclo, com necessidades educativas específicas, mais concretamente, numa EB de um AE, do distrito de Leiria.

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural, (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

De acordo com os autores supracitados, o investigador estuda em contexto natural e os dados recolhidos, assinalados de qualitativos, são abonados em pormenores descritivos relativamente a conversas e às pessoas que fazem parte da população. Pelo descritivo, poderemos mencionar que a presente investigação se coloca sobre uma base de paradigma interpretativo, que na visão de Günther (2006), o método qualitativo é a essência do paradigma interpretativo, normalmente tende a enfatizar mais o caráter revisionista por intermédio da clássica afirmação de Dilthey “explicamos a natureza, compreendemos a vida mental”. Todavia, Coutinho (2011, p.16), refere que “a abordagem interpretativa ou qualitativa das questões sociais e educativas procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos.”. Paralelamente, Lessart-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005), realçam que o objeto da pesquisa social interpretativa é a ação e não a conduta. A investigação em Educação tem por base os postulados do paradigma interpretativo, que se traduzem por interpretações, que os docentes poderão produzir, em conjunto, para dar origem à aprendizagem.

O estudo de caso obedece à recolha de dados, à sua revisão e exploração, onde os sujeitos do estudo são escolhidos para as entrevistas, que aprofundam os aspetos relacionados com a questão de partida da pesquisa, (Bogdan & Biklen, 1994). Portanto, atendendo às características da problemática e dos objetivos da investigação, o estudo de caso permitiu compreender o verdadeiro contexto do Trabalho Colaborativo e EI, além de entrevistar e de analisar documentos, também facilitou a observação das atitudes e ações que impactam, direta ou indiretamente, nos resultados esperados concernentes ao Trabalho Colaborativo e à EI.

2.2 Sujeitos de Estudo

Para a recolha dos dados que sustentam a investigação, selecionamos sete professores que serviram de sujeitos de pesquisa, todos eles lecionam na EB de um AE, do distrito de Leiria. A referenciar os seguintes sujeitos: o diretor do AE; a coordenadora do DEE; três professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e dois professores de EE, que apoiam os alunos com necessidades educativas específicas deste ciclo de ensino.

Tratando-se de um estudo não-probabilístico, os sujeitos de pesquisa foram selecionados intencionalmente. A amostragem intencional, normalmente, também tratada como amostragem proposital ou dirigida, assume-se como a técnica que permite aos pesquisadores selecionar participantes de uma amostra para um determinado estudo com base em características ou critérios específicos (Patton, 2015). Na perspetiva de Creswell e Poth (2018), ambientes em que analisar fenómenos tornam-se mais complexos, a amostragem intencional facilita ao pesquisador focar-se nos participantes com maior conhecimento sobre a matéria em estudo. Para mais detalhes sobre as características dos sujeitos de pesquisa, apresentá-los-emos no quadro 2.

2.3 Técnicas de Recolha de Dados

A definição dos métodos de recolha de dados empíricos dentro de uma investigação, dependem da natureza do trabalho, da problemática e suas necessidades e dos objetivos que ajudaram o pesquisador a encontrar respostas para o referido problema. A definição dos métodos de recolha de dados é uma fase da investigação muito importante, porque determina a qualidade dos dados coletados a serem apresentados como argumentos válidos de um processo de investigação. Nesta perspetiva, Merriam e Tisdell (2016, p.105), assumem que “o tipo de informação que se deseja obter determina o método de recolha de dados”.

Na mesma linha de pensamento, Bryman (2016, p. 146), defende que “a validade de uma pesquisa é fortemente influenciada pela adequação dos métodos de coleta de dados”. Portanto, os referidos argumentos, permitiram elegermos a entrevista semiestruturada e a análise documental, como técnicas de excelência para coleta de dados que suportaram o estudo em questão. Nesta investigação selecionaram-se como instrumentos de recolha de dados as entrevistas e a análise documental.

2.3.1 Entrevistas

A entrevista é um método para proceder à recolha de informações. Assim, para De Ketele & Roegiers (1999, p.22) a entrevista tem a seguinte definição:

...é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações. (De Ketele & Roegiers 1999, p.22).

De acordo com Flick (2009), uma das vantagens da entrevista semiestruturada é a circunstância de não necessitar de obedecer a uma ordem pré-estabelecida, uma vez que existe uma maior flexibilidade de o entrevistador orientar a entrevista, porque pode colocar as questões no momento mais oportuno e adequado, conforme as respostas do entrevistado vão surgindo no decurso da entrevista. Para o autor referido, um dos benefícios da entrevista semiestruturada é o facto de existir flexibilidade na condução da entrevista, uma vez que o entrevistador pode adequar as questões conforme o encadeamento das respostas e das ideias dos entrevistados.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), durante a recolha de dados para a elaboração do estudo, o investigador vai obter e analisar informações relevantes para o tema em estudo e não recolhe dados métricos. O instrumento de recolha de dados eleito, a entrevista semiestruturada, permitiu aceder a elementos e a informações importantes para refletir sobre a temática do presente estudo. As entrevistas semiestruturadas incluíram um conjunto de questões abertas e fechadas, previamente definidas, que lançaram o mote para que o entrevistado possa falar sobre o tema. Os anteriores argumentos podem encontrar respaldo na tese defendida por Merriam e Tisdell (2016, p.110) quando afirmaram que “as perguntas abertas são vitais em entrevistas semiestruturadas, pois permitem que o entrevistado forneça informações ricas e detalhadas, além de permitir ao pesquisador explorar áreas não previamente consideradas”.

Os entrevistados, que compuseram os participantes deste estudo, foram solícitos na sua participação e colaboração na recolha de toda a informação solicitada pela investigadora. As entrevistas semiestruturadas deste estudo ocorreram entre o mês de julho e de dezembro de 2024.

Os guiões das entrevistas semiestruturadas foram submetidos a um rigoroso processo de validação metodológica, neste caso seguido pelo grupo de tutora, em que envolveu a apreciação. Este processo incluiu:

1. A apresentação detalhada do enquadramento da investigação, com a explicitação da questão de partida, objetivos e fundamentação teórica, permitindo às avaliadoras - neste caso, as tutoras que assumiram o papel de peritas externas - uma compreensão holística do estudo e dos seus propósitos.
2. A análise criteriosa dos instrumentos de recolha de dados, onde as peritas avaliaram:
 - A adequação das questões aos objetivos da investigação
 - A clareza e pertinência de cada item
 - A capacidade do guião em eliciar informações relevantes
3. A incorporação sistemática das sugestões de melhoria propostas, culminando na versão final validada dos guiões de entrevista.

Os procedimentos na realização das entrevistas que serviram de base a este estudo, implicaram a concordância por parte dos entrevistados, nomeadamente a gravação áudio das entrevistas realizadas. A fim de obter uma recolha de informações mais fidedigna, procedeu-se ao registo áudio das

entrevistas, o que facilitou o papel desempenhado pela entrevistadora ao concentrar-se no discurso dos interlocutores e na tomada de algumas anotações escritas.

Seguiu-se a etapa de transcrição das entrevistas. Nesta fase revelaram-se muito importantes na produção do conhecimento os diversos indícios, tanto linguísticos como paralinguísticos, isto é, as entoações transmitidas pelos entrevistados, as posturas corporais e faciais, a velocidade discursiva e as pausas realizadas pelos entrevistados ao longo da respectiva entrevista.

No estudo que apresentamos, foram efetuadas sete entrevistas: ao diretor do AE; à coordenadora do departamento de EE; a três professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e a dois professores de EE, que apoiavam alunos com necessidades educativas específicas. Foi elaborado, antecipadamente, um guião orientador com as questões pretendidas por forma a obter resposta aos objetivos desta investigação. Assim, foram estruturados os seguintes guiões: um guião construído para entrevistar o diretor do AE; um guião para entrevistar a coordenadora do departamento de EE; um guião para entrevistar os três professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os dois professores de EE, que apoiaram os alunos com NEE. Os guiões contêm quatro blocos de questões, onde podemos observar o seguinte:

- **No Bloco B** – foi feita a recolha de dados de carácter geral (neste bloco queríamos: conhecer os entrevistados relativamente à sua situação profissional, tanto a nível da formação inicial como da contínua; e saber da experiência profissional dos entrevistados).
- **No Bloco C** – queríamos conhecer as conceções do entrevistado sobre o Trabalho Colaborativo (neste bloco planeávamos solicitar aos entrevistados respostas sobre Trabalho Colaborativo na inclusão dos alunos com NEE).
- **No Bloco D** – tencionávamos saber as estratégias desenvolvidas para o Trabalho Colaborativo entre professores do 3.º CEB e os professores de EE (neste bloco queríamos: solicitar ao entrevistado que falasse sobre o tipo de atividades desenvolvidas promotoras do Trabalho Colaborativo).
- **No Bloco E** – intentámos conhecer o papel dos professores do 3.º CEB no desenvolvimento profissional dos outros professores (neste bloco queríamos: solicitar aos professores dados sobre a importância do desenvolvimento profissional dos professores para as práticas colaborativas).

- **No Bloco F** – procuramos saber sobre a EI (neste bloco queríamos: solicitar ao entrevistado que abordasse sobre a necessidade de implementação da educação inclusiva nos AE e a descrição de como ocorre a EI no AE).

2.3.2 Análise Documental

Foi um procedimento de grande importância, por nos ter permitido manusear aqueles documentos de carácter empírico e que norteiam as convicções estratégicas do Agrupamento de Escolas, que assumimos como nossa unidade de análise. Como bem observa Yin (2018, p.113), “os documentos são uma fonte estável de dados que pode ser revisitada a qualquer momento, permitindo que o pesquisador verifique e refine sua interpretação dos dados”. Portanto, para podermos recorrer ao regulamento interno do AE, ao projeto educativo e ao relatório de avaliação externa, sob a responsabilidade da Inspeção Geral da Educação, assim como todos os outros documentos que entendemos serem úteis para o enriquecimento da investigação, foi necessário o uso sistemático da análise documental. Conclusivamente sobre o assunto, Merriam e Tisdell (2016, p.180) defendem que os “documentos podem oferecer uma perspectiva sobre o contexto que não pode ser obtida de outras formas, revelando as políticas, normas e culturas institucionais que influenciam o comportamento e as práticas”.

2.4 Técnica de análise de dados

Para podermos interpretar os dados provenientes das entrevistas e análise documental realizadas ao longo desta fase empírica, aplicamos a técnica de análise de conteúdo, sabendo que para os estudos não probabilísticos acabam sendo os mais indicados para cumprirmos com os objetivos da investigação.

No método apresentado por Bardin (2004), devem ser seguidas algumas etapas pelo pesquisador para fazer uma análise científica, que são as seguintes: Pré-análise; Exploração do material; Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

De acordo com Bardin (2004), a Pré-análise é a primeira fase. Para a referida autora é importante organizar os materiais e verificar o material disponível. Dever-se-á, ainda, analisar o que é preciso recolher de informação. Então o investigador deve partir para uma leitura flutuante de todo o material recolhido para ver do que se vai tratar. Seguidamente, constitui-se o corpus - conjunto dos documentos que serão objeto da análise de conteúdo com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Devemos formular hipóteses e objetivos para preparar todo o material recolhido.

Em seguida, partimos para a segunda fase (Bardin, 2004), ou seja, para a exploração do material. Nesta fase temos as etapas de codificação e categorização do material recolhido. Na etapa da codificação procede-se ao recorte das unidades de registo, que é o processo de seleção dos segmentos de texto que serão analisados; e das unidades de contexto, que é o segmento de texto mais lato de onde é retirada a unidade de registo. As unidades de registo podem ser: a palavra, a temática, o objeto ou referente, a personagem, o acontecimento ou o documento. Similarmente, deve ser feita a enumeração de acordo com os critérios estabelecidos anteriormente. A enumeração pode ser feita através da presença – ou ausência, frequência, intensidade, direção, ordem e coocorrência (análise de contingência). Seguidamente, deve ser feita a categorização, que seguirá alguns dos seguintes critérios: sintático, semântico, léxico ou expressivo. Neste sentido como consta no apêndice n.º 4, respeitante à análise de conteúdos das entrevistas, estudamos cinco categorias, nomeadamente: os Dados Identificativos (espelham também a formação e os anos de experiência, elementos-chave para compreensão do objeto de estudo); as Concepções sobre o Trabalho Colaborativo; as Estratégias desenvolvidas para o Trabalho Colaborativo entre Professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de EE; o Desenvolvimento profissional dos professores; e a Educação Inclusiva. Posteriormente, chegámos à terceira fase, a que Bardin (2004) designa por tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A interpretação dos resultados obtidos foi feita por inferência, que se apoia nos elementos que constituem a comunicação, isto é: a mensagem (significação e código); o emissor; e o recetor.

2.5 Procedimentos Éticos

Nos procedimentos relativos à recolha de dados, esteve sempre garantido o anonimato dos intervenientes e a confidencialidade da informação. O tratamento dos dados recolhidos mereceu, igualmente, uma conduta ética de respeito pela individualidade dos dados obtidos, junto de cada participante, nesta investigação. Assim, foi solicitada a autorização, prévia, para a gravação áudio da entrevista junto de cada um dos entrevistados, com o esclarecimento de que a informação recolhida seria, exclusivamente, utilizada para fins académicos. A utilização dos dados e a disseminação dos resultados será, somente, empregue na dissertação do mestrado em Ciências da Educação - Gestão Escolar, a apresentar na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria. Eventualmente, o estudo poderá vir a ser disseminado através da publicação de um artigo científico, de um poster ou de outro tipo de divulgação académica.

PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo, apresentamos, analisamos e discutimos os resultados obtidos por meio do trabalho empírico. O objetivo foi coletar dados sobre a natureza e as características das práticas colaborativas entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial, no contexto das medidas e práticas de gestão promotoras de Educação Inclusiva do AE em estudo. Considerando a organização das questões, optou-se por estruturar o capítulo de acordo com a categorização, que serviu de base para a análise de conteúdo das entrevistas. A apresentação, análise e discussão dos dados do referido AE foram realizadas com base nas cinco categorias. Para cada uma dessas categorias, os dados específicos do AE são inicialmente apresentados, analisados e discutidos, de modo a garantir uma melhor correspondência e compreensão das informações recolhidas em cada caso. No final, é apresentada uma síntese conclusiva para cada uma das categorias.

1. Dados Identificativos de caráter geral do entrevistado

Tabela N.º 2 - Características dos sujeitos da pesquisa

Caracterização da população	Grau de escolaridade Formação inicial	Formação especializada	Anos de serviço
Diretor do AE (DRT)	Licenciatura em Geografia	Mestrado	32 anos
Coordenadora do DEE (COORD)	Professora de 1.º Ciclo, com especialização	Pós-graduação	38 anos
Docente 3.º ciclo do Ensino Básico (PCN1)	Licenciatura em Matemática	—	27 anos
Docente 3.º ciclo do Ensino Básico (PCN2)	Licenciatura em Matemática	—	25 anos
Docente 3.º ciclo do Ensino Básico (PCN3)	Licenciatura em Arquitetura	—	25 anos
Docente de EE	Professora de 1.º Ciclo, com especialização em EE	Pós-graduação	38 anos

Docente de EE	Educadora de Infância, com especialização em EE	Pós-graduação	38 anos
---------------	---	---------------	---------

O objetivo desta categoria, ou denominado de bloco B, foi de conhecer a situação acadêmica e profissional dos entrevistados. O DRT possui uma licenciatura em Geografia, com formação educacional integrada, e iniciou a sua carreira como professor em 1991. Ao longo dos anos, assumiu diversos cargos de gestão escolar, incluindo o de vice-presidente do Conselho Executivo e o de Presidente do Conselho Geral. Para assumir o cargo de diretor, cumpriu o requisito de ter um mandato completo na gestão escolar ou formação específica na área, optando por realizar um Mestrado em Ciências da Educação - Gestão Escolar. A sua trajetória destaca a importância da formação contínua e da experiência prática na gestão escolar, além da necessidade de atualização constante para atender às demandas do sistema educacional.

Relativamente à COORD, iniciou a sua formação no Magistério Primário, atuando inicialmente no ensino regular antes de migrar para os apoios educativos. Posteriormente, complementou a sua formação na Escola João de Deus e concluiu uma Pós-Graduação em Educação Especial, no Domínio Cognitivo e Motor, em 2004. A sua trajetória reflete uma evolução profissional focada na Educação Especial, demonstrando a importância da formação contínua para atender às necessidades educativas específicas dos alunos.

O grupo de Professores do ciclo normal (PCN), nome fictício dos entrevistados, tem formações muito díspar para a EI e com diferentes experiências para os trabalhos colaborativos. É o caso de PCN1, que é formada em Matemática - no ramo educacional, tendo concluído a sua licenciatura em 1998. Desde então, atua exclusivamente no ensino público, sem ter realizado nenhuma especialização ou curso adicional. A professora (PCN1) reconhece a importância da formação específica, mas destaca que a sua atuação com alunos com necessidades educativas específicas (NEE) baseia-se, principalmente, na sua sensibilidade e na sua experiência prática.

“Considero ser importante a formação específica. Eu tive zero. Porque nós só aprendemos a parte científica e a parte pedagógica... Na altura não havia nada da inclusão e, portanto, aprendemos..., mas para alunos que precisam ser incluídos, isso não aprendi na minha licenciatura.” (PCN1)

Na mesma senda, o professor PCN2, concluiu o ensino secundário e ingressou no curso de Matemática, na Universidade de Coimbra, sua primeira opção, com o objetivo de ser professor. O seu percurso académico foi marcado por dificuldades iniciais, mas ele destaca a aprendizagem contínua e a adaptação ao longo dos anos. Após a licenciatura, enfrentou a precariedade no ensino público, trabalhando em diversas escolas e regiões.

"Foi, de facto, o período em que eu aprendi muito..., mas a parte prática e de concretização fica um bocado... depois nos primeiros anos de exercício da profissão."(PCN2)

A professora PCN3, inicialmente desejava ser professora de Educação Visual, mas optou por Arquitetura. Durante o curso, descobriu a sua paixão pelo ensino e decidiu seguir a carreira como professora. A professora destaca a importância da identificação com a profissão e a satisfação pessoal no trabalho com alunos. Apesar de não ter formação específica para lidar com alunos com NEE, ela valoriza a experiência prática e a sensibilidade, como bem afirma. "Eu considerei sempre a minha profissão em ser professora, apesar de contratada e precária... Gosto de estar com os miúdos. Eles desafiam-nos." (PCN3)

Os dados identificados informam que a realidade da formação e da profissionalização dos Professores da Educação Especial (PEE) difere muito do anterior grupo de professores. A professora PEE2 tem formação inicial no Magistério Primário, esta entrevistada especializou-se em Educação Especial após ser convidada a trabalhar numa CERCI. Da sua trajetória de trinta e cinco anos na área, destaca a importância da experiência prática e da adaptação às necessidades dos alunos. Refere (...) “a integração de alunos com deficiências no ensino regular, que exigiu grande esforço de adaptação e colaboração entre os profissionais”.

"Foi uma etapa que me marcou muito, porque fazer a adaptação, que nunca se tinha feito... foi assim um passo importante! E pronto, para chegarmos ao que temos hoje, para a inclusão". (PEE2)

A visão da respetiva professora, reforça a importância da formação específica e da experiência prática na educação especial.

A professora PEE3 é formada em Educação de Infância, a mesma sempre procurou desafios na área da Educação Especial. Ela destaca a importância da formação contínua e da busca por conhecimento,

especialmente em casos complexos. A sua experiência com alunos com deficiências graves reforça a necessidade de uma abordagem multidisciplinar e da adaptação constante às necessidades individuais dos alunos. E deixa-se denotar ao afirmar o seguinte:

(...) gosto de desafios. Gosto e escolho sempre os casos, se me derem a escolher, entre um caso e um caso muito difícil, escolho um difícil. Porquê? Acho que tudo o que eu consigo, por pequeno que seja, é uma grande vitória". (PEE3)

Acerca da consideração sobre necessidade de formação específica para docente de alunos NEE, os entrevistados, consensualmente, reconhecem a importância da formação específica para trabalhar com alunos com NEE. Assim, a professora PCN1 e o professor PCN2 destacam a lacuna na sua formação inicial, enquanto a professora PEE2 e a professora PEE3 enfatizam a necessidade de conhecimento aprofundado e prático para lidar com casos complexos.

"Considero ser importante a formação específica. Eu tive zero. Porque nós só aprendemos a parte científica e a parte pedagógica... Na altura não havia nada da inclusão e, portanto, aprendemos..., mas para alunos que precisam ser incluídos, isso não aprendi na minha licenciatura." (PCN1)

Mas, também, valorizam a experiência prática como complementar da referida lacuna.

"Acho que essa é, sem dúvida, uma grande fragilidade do nosso sistema educativo e da nossa formação inicial de professor. Porque têm as cadeiras da área científica, correspondente das pedagogias, mas não somos nem de longe, nem de perto, preparados para o trabalho com este tipo de crianças, seja qual for a problemática. (PCN2)

A professora PCN3 acredita que a formação específica é uma mais-valia, mas reconhece que a sensibilidade e a experiência prática, também, são fundamentais. A professora destaca que a formação pedagógica nem sempre é aplicada de forma eficaz por todos os professores, sugerindo que a capacidade de se conectar com os alunos vai além da formação teórica e argumenta o seguinte:

"Eu acho que no ensino, no ensino aprendizagem, se nós não conseguimos tocar, por mais informações que se façam, se a pessoa não se abre a isto?! Agora que é importante, é! Sinto falta, sinto!". (PCN3)

PEE2 e PEE3 enfatizam a adaptação e a resiliência necessárias para lidar com desafios diários.

(...) "é muito importante termos formação específica. Eu acho que quem vai para a educação especial deve ter um conhecimento aprofundado sobre as várias deficiências: intelectuais, cognitivas, comportamentais". (PEE2)

(...) "a experiência ajuda imenso, mas tem sempre ser cruzada com o saber científico...". (PEE3)

Síntese da Análise e discussão dos resultados do Bloco

Em síntese, a categoria evidencia que a formação inicial dos professores do ensino regular não os prepara adequadamente para a EI, gerando lacunas que são supridas, em parte, pela experiência prática e pela sensibilidade. Entretanto, a UNESCO (2019) chama a atenção dos Estados sobre as condições que devem ser estabelecidas para a construção e o comprometimento com a Educação Inclusiva. De forma concreta, os professores devem beneficiar, de maneira sistemática, de capacitação e formação contínua, que lhes permitam realizar uma verdadeira transformação no processo inclusivo.

Sobre o exposto anteriormente, Booth e Ainscow (2011) defendem a necessidade de transformar as práticas, as políticas e a cultura escolar para atender à diversidade apresentada pelos diferentes alunos. Professores e todas as partes interessadas no processo educativo devem ser envolvidos nesse processo inclusivo.

Por outro lado, os professores de Educação Especial entrevistados, que possuem formação específica e experiência em contextos desafiadores, destacam a importância do conhecimento teórico e prático para promover a inclusão. A formação contínua e a colaboração entre profissionais são apontadas como essenciais para superar as fragilidades do sistema educativo e garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas necessidades.

Os dados aqui destacados vão ao encontro do pensamento de Murawski e Swanson (2001), que defendem o co-ensino como uma das várias formas eficazes de colaboração. Nessa abordagem, os

pares têm a possibilidade de implementar estratégias de ensino diferenciadas e adaptadas, podendo, assim, atender melhor às necessidades individuais dos alunos.

Em suma, as entrevistas revelam que a formação específica para lidar com alunos com necessidades educativas específicas é vista como essencial pelos profissionais de educação. No entanto, muitos professores, também, relatam que a colaboração entre professores do ensino regular e de educação especial também é destacada como fundamental para garantir uma educação inclusiva e de qualidade.

2. Concepções sobre Trabalho Colaborativo

Na referida categoria o objetivo foi de perceber a visão dos entrevistados sobre Trabalho Colaborativo e compreender a importância que reconhecem ao Trabalho Colaborativo para os professores. E, no que respeita às visões e práticas sobre o Trabalho Colaborativo, os entrevistados aqui compartilharam diferentes opiniões, mas todos incidindo sobre as diferentes dimensões de Trabalho Colaborativo. O Trabalho Colaborativo na visão do DRT tem muito mais sentido quando ocorre mediante a importância da liderança partilhada e da envolvimento das pessoas na tomada de decisão.

(...) “trabalho colaborativo assim de uma dimensão mais alargada e mais abrangente, porque uma das coisas que me fascina, e enquanto profissional desta área, mas também curiosidade, tem a ver com a liderança partilhada”. (DRT)

Na mesma senda, a COORD define o Trabalho Colaborativo como uma cooperação entre profissionais com um objetivo comum, baseada em comunicação aberta, troca de ideias, confiança e respeito mútuo. Releva ainda:

"O Trabalho Colaborativo envolve a cooperação entre profissionais, ou seja, pessoas ou grupo, com um objetivo comum, todos trabalham com a mesma finalidade, maximizando os conhecimentos de todos, numa comunicação aberta, troca de ideias, para a construção conjunta de soluções, tendo por base a confiança e o respeito mútuo."

(COORD)

Concordando sobre como se traduzem as práticas no Trabalho Colaborativo, a professora PCN1, o professor PCN2 e a professora PCN3, reconhecem a utilidade do Trabalho Colaborativo, especialmente no contexto da EE, destacando o seu papel fundamental para a sensibilização e capacitação dos professores em relação aos alunos com necessidades educativas específicas (NEE).

(...) "aprendendo muito..., mesmo muito. Mas, fora da sala de aula. Dentro da sala de aula só aqui neste Agrupamento. No outro Agrupamento era fora da sala de aula. Foi aí que eu fiquei mais sensibilizada para a educação especial, para esses meninos."
(PCN1)

No entanto, os participantes também apontam que o Trabalho Colaborativo, embora existente, ainda é insuficiente e requer maior integração e especialização, com a formação de equipas mais plurais e preparadas para atender às demandas específicas desses alunos. A interação entre professores do regular e de educação especial é vista como essencial para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas, reforçando a necessidade de um Trabalho Colaborativo mais estruturado e consistente.

"É muito importante. É extremamente importante. Aliás neste ano eu tive o prazer de trabalhar com docentes de educação especial. Para mim foi muito bom porque há escolas onde isso não acontece." (PCN3)

"De facto, o processo é evidente. Obviamente, varia, também, um bocadinho de Agrupamento para Agrupamento, das pessoas que estão. Sem dúvida que estes trabalhos colaborativos com os professores de educação especial vão sendo esse suporte, que é feito com este tipo de crianças e adolescentes."(PCN2)

Contudo, a professora PEE3, aborda também a importância da parceria entre professores e outros profissionais para o sucesso dos alunos.

(...) "É fundamental, fundamental. Vou falar uma pequena experiência. Nós temos uma aluna com baixa Visão, que começou no primeiro ano aqui na escola. Nesse ano, ela teve uma professora, depois entrou de atestado. Tinha começado um trabalho, até parecia que ia ser por ali, parceria mesmo. Tem de ser mesmo uma parceria real."
(PEE3)

Partindo do mesmo pressuposto, a professora PEE2 salienta que o Trabalho Colaborativo enriquece a prática pedagógica e promove uma abordagem disciplinar integrada, beneficiando todos os alunos, especialmente aqueles com NEE. A mesma concluiu da seguinte forma:

"Eu acho que esse trabalho colaborativo enriquece a prática pedagógica entre os alunos que necessitam e os outros alunos. Entre professores e alunos, entre professores e no geral, entre todos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem."(PEE2)

Na análise das principais vantagens do envolvimento dos professores no Trabalho Colaborativo, o DRT, sustenta que o Trabalho Colaborativo permite uma ação concertada entre todos os intervenientes no processo educativo, incluindo professores, terapeutas, psicólogos e encarregados de educação, ou seja:

(...) "os miúdos que, para além dos professores em sala de aula, têm professor de educação de especial, fazem terapias várias, sem dúvida que uma ação concertada entre todos estes intervenientes, e até com o próprio encarregado de educação, com os médicos, clínicos, com os psicólogos que acompanham o aluno." (DRT)

Sendo este determinante para a criação de um ambiente educacional integrado e eficaz. "O trabalho colaborativo promove uma abordagem disciplinar integrada, que beneficia todos os alunos, principalmente os alunos com necessidades educativas especiais." (COORD). A entrevistada de forma contundente, aborda o Trabalho Colaborativo como promotor de abordagens disciplinares integradas, beneficiando todos os alunos, especialmente aqueles com NEE.

A professora PCN1, sustenta a visão da COORD, afirmando o seguinte:

"Se for um professor como eu, que não tenha tido formação inicial nessa área estamos a zeros. Precisamos de um professor de educação especial que nos sensibilize para determinados aspetos." (PCN1)

De forma afirmativa, a professora PCN3, reforça dizendo o seguinte:

"Senti várias vantagens! Sem dúvida! Aqui, acabei por não sentir diferença entre os professores do ensino regular e os de educação especial, porque estávamos na mesma sala, porque nos encontrávamos." (PCN3)

Podemos referir que se evidencia uma vantagem do Trabalho Colaborativo na criação de um ambiente educacional inclusivo e colaborativo. Contudo, na visão das professoras de educação especial (PEE2 e PEE3) sobre as vantagens do Trabalho Colaborativo entre os dois grupos de professores, estão muito alinhados com aquilo que até aqui foi referido.

"Há famílias, por exemplo, a família também é um dos elementos que têm muito peso.

Por exemplo, trabalhei com uma terapeuta ocupacional que ia mesmo tomar banho com um aluno cego, depois de uma aula Educação Física."(PEE3)

A professora faz esta abordagem, por entender que o Trabalho Colaborativo permite a criação de estratégias educativas eficazes e personalizadas, especialmente para alunos com NEE. Como bem afirma a professora PEE2 (...) "o Trabalho Colaborativo promove uma abordagem disciplinar integrada, que beneficia todos os alunos, principalmente os alunos com necessidades educativas especiais."

Sobre a importância atribuída ao Trabalho Colaborativo pelos professores, a PCN1, o PCN2 e a PCN3, reconhecem a importância do Trabalho Colaborativo, especialmente no contexto da educação especial, fundamentalmente na sensibilização e capacitação dos professores em relação aos alunos com NEE.

(...)"obviamente, que nós não conseguíamos abrir uma turma com alunos da problemática X, alunos da turma com a problemática Y. Uma turma para cada tipo, mas avançar aqui estratégias, que de facto, permitissem um trabalho mais concreto."

(PCN2)

No entanto, apontam que o Trabalho Colaborativo, embora existente, ainda é insuficiente e requer maior integração e especialização, com a formação de equipas mais plurais e preparadas para atender às necessidades específicas desses alunos. A interação entre professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e de Educação Especial é vista como essencial para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas, reforçando a necessidade de um trabalho colaborativo mais estruturado e consistente. A professora PCN3 realça que:

(...) "é muito importante. É extremamente importante. Aliás é este ano, eu tive o prazer de trabalhar com docentes de educação especial. Para mim foi muito bom porque há escolas onde isso não acontece."(PCN3)

Todavia, a professora PEE3, descreve que o Trabalho Colaborativo (...) "primeiro, permite-nos estarmos abertos, de querer saber mais, de querer aprendermos com o outro, de não partir daquele pressuposto: aprendi assim, é assim que está certo." (PEE3). Partindo do mesmo pressuposto a professora PEE2, salienta que o Trabalho Colaborativo afeta a prática pedagógica na comunicação, na empatia e na socialização dos professores.

(...) "eu acho que a ausência ou presença de Trabalho Colaborativo, pode impactar na comunicação, na empatia, na socialização dos professores perante a diferentes processos que no geral podem influenciar na prática pedagógica." (PEE2)

(...) "o Trabalho Colaborativo é relevante pois promove o desenvolvimento profissional e pessoal ao implementar dinâmicas pedagógicas mais interativas e motivadoras."(DRT)

(...) "promove o desenvolvimento profissional e pessoal ao implementar dinâmicas pedagógicas mais interativas e motivadoras." (COORD)

Quanto ao impacto do Trabalho Colaborativo na prática pedagógica, tanto o DRT quanto a COORD destacam que o Trabalho Colaborativo tem um impacto significativo na prática pedagógica.

(...) "o Trabalho Colaborativo tem um impacto significativo na prática pedagógica, podendo influenciar a forma como se planificam as atividades, expõem as matérias, ensinam e avaliam os alunos." (DRT)

Em conjunto, os professores, reforçam que o Trabalho Colaborativo é uma ferramenta essencial para melhorar a qualidade do ensino, que beneficia tanto os professores quanto os alunos.

(...) "afeta na interação com as diferentes partes interessadas do sistema. Eu tenho que ter sensibilidade para um aluno que está à minha frente, não é?!". (PCN1)

(...) "muito importante. É extremamente importante. Aliás é este ano eu tive o prazer de trabalhar com docentes de educação especial. Para mim foi muito bom porque há escolas onde isso não acontece."(PCN3)

Síntese da Análise e discussão dos resultados do Bloco

As visões partilhadas pelos entrevistados sobre as concepções e as práticas ligadas ao Trabalho Colaborativo, relatam que o mesmo é fundamental para a construção de soluções educativas eficazes, bem como apresenta um valor inestimável no que diz respeito à interação entre professores. Neste sentido, Villa, Thousand e Nevin (2010) defendem que colaborações eficazes entre professores constituem um componente crítico para a edificação de uma cultura escolar que valoriza e apoia a diversidade. Na mesma perspetiva, Scruggs, Mastropieri e McDuffie (2007) argumentam que, quando os professores trabalham em conjunto de forma sistemática, mais facilmente alcançam o crescimento e o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, uma maior compreensão das práticas que devem dominar.

Os dados partilhados destacam, de forma contínua, a importância da liderança partilhada e da tomada de decisão coletiva para a efetividade do Trabalho Colaborativo, baseando-se na comunicação aberta, na confiança e no respeito mútuo. Perante este facto, Gaspar et al. (2019) referem que a associação entre o controlo e a formação é alcançada através de uma relação colaborativa entre diversos agentes, envolvidos em processos de observação, orientação, tomada de decisão e avaliação. Esta dinâmica implica diretamente a liderança, devendo destacar-se a importância de uma comunicação aberta, da capacidade de decisão assertiva e da promoção de uma gestão participativa, em que todos os intervenientes contribuem para o alcance dos objetivos comuns.

Em termos de vantagens, a análise evidencia que o Trabalho Colaborativo permite uma ação educativa concertada entre diferentes profissionais, como os professores, os terapeutas, os psicólogos e os encarregados de educação, garantindo um suporte pedagógico mais eficaz para os alunos com NEE. Sendo assim, Alarcão e Canha (2013) defendem que a colaboração, associada a ideias positivas e convergentes nos esforços para a realização de diversas tarefas, potencia o alcance de resultados ao nível do processo de ensino e aprendizagem.

Consensualmente, os entrevistados reconhecem que o Trabalho Colaborativo tem um impacto significativo na prática pedagógica e é uma ferramenta essencial para a melhoria da qualidade do ensino. Apesar das considerações anteriores, os entrevistados apontam a necessidade de uma maior integração e especialização das equipas docentes, com urgência, de se investir em formação contínua e políticas educacionais que incentivem o Trabalho Colaborativo.

3. Estratégias desenvolvidas para o Trabalho Colaborativo entre os Professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os Professores de Educação Especial

Na categoria em causa o objetivo foi de compreender as estratégias estabelecidas para que os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de EE, se envolvam em Trabalho Colaborativo, descrever os diferentes tipos de atividades usadas para promover o Trabalho Colaborativo e, conhecer os meios e os recursos utilizados na implementação da estratégia de Trabalho Colaborativo.

Em termos de estratégias de Trabalho Colaborativo, atualmente implementadas entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e professores de EE, o DRT realça a importância de momentos informais, como as atividades de convívio e de integração, para fortalecer os laços entre os professores e facilitar o Trabalho Colaborativo.

(...) "quando nós criamos momentos de convívio, como os professores irem ao teatro, organizado pela escola, ou a outra coisa que nós às vezes fazemos e é ir a um encontro, uma tertúlia, ou quando é um jantar de Natal... isto cria as pessoas conhecerem-se de outra maneira e depois potencia e facilita o trabalho das pessoas em conjunto."(DRT)

A COORD, aborda como estratégia a planificação conjunta de aulas e atividades, mais concretamente a (...) "formação de equipas para trabalhar unidades temáticas" (COORD). A professora PCN1 enfatiza a necessidade de conhecer as dificuldades dos alunos desde o início do ano, para que os professores possam preparar atividades adequadas. De modo geral, o professor PCN2 enfatiza sobre a articulação entre o professor de Educação Especial e o conselho de turma é essencial para a sensibilização e preparação de estratégias de avaliação e intervenção. Mesmo sabendo que existiram momentos de pressão perante o trabalho.

(...) "entre os docentes há situações em que correrá melhor, outras em correrá menos bem. Acho que temos de ter essa abertura e essa tomada de consciência, mais uma vez, também, depende das pessoas envolvidas."(PCN2)

Respeitante aos diferentes tipos de atividades promotoras do Trabalho Colaborativo, o DRT cita atividades como os "Dias Temáticos", os projetos interdisciplinares (como a horta escolar, o clube de robótica e o de ciência viva) e os eventos como o "Dia Aberto".

"Quando nós temos coisas que nos diferenciam, como por exemplo, termos os dias diferentes, que é uma prática que temos no Agrupamento no final no segundo período. Em que procuramos desenvolver atividades que proporcionem aos alunos ambientes de aprendizagem e criação de empatia diferentes."(DRT)

O professor PCN2, ressalta a importância de se sair da zona de conforto e promover o diálogo e a reflexão para garantir uma Educação Inclusiva.

"Se queremos garantir uma educação de todos e para todos, não pode ficar ao sabor da boa vontade. Apesar de não termos meios, condições, recursos, horas para isso, muitas das vezes foi esse aperto no coração, essa sensibilidade de perceber que é preciso fazer algo mais."(PCN2)

A professora PEE2 revela sobre as abordagens planeadas e estruturadas. Afirmando que (...) "deve haver uma abordagem planeada, planificada, estruturada." (PEE2)

Segundo os entrevistados, o planeamento e a coordenação das atividades entre professores do 3.º ciclo do ensino básico e os professores de EE, ocorrem a partir de feedback constante, do perfil de relações humanas adequado, dos debates e de reflexões conjuntas.

(...) "o feedback entre os professores do Conselho de Turma, que isso é o mais importante, e o professor de educação especial para perceber como é que aquela criança está a evoluir." (DRT)

"Promover debates para análise e reflexão conjunta para avaliar o impacto das estratégias de ensino implementadas." (COORD)

(...) "o coordenador deve colocar-se no lugar do outro, como não ser impulsivo."
(PEE3)

Referente às condições criadas para promover o Trabalho Colaborativo, a COORD salienta a criação de clubes (como o da Ciência Viva, o da Matemática e o do Património) e a reserva de tempos comuns no horário dos professores para planificação e dinamização de atividades, o que reforça a importância da organização e da disponibilidade de espaços estruturados para o Trabalho Colaborativo.

Por outro lado, o professor PCN2 reconhece que a falta de tempo e de recursos é um obstáculo significativo, mas destaca que a boa vontade dos professores é um fator promotor do Trabalho Colaborativo, evidenciando que, apesar das limitações, o empenho e a disposição dos docentes são elementos-chave para superar essas barreiras e fomentar a colaboração. Ambos os parágrafos concordam na necessidade de estruturas e esforços coletivos para viabilizar o Trabalho Colaborativo, embora um enfoque mais na organização formal e o outro na motivação pessoal.

Todavia, o DRT realça o seguinte:

(...) "nós, nos horários dos professores passámos a marcar 90 minutos, por semana, e que estão todos ao mesmo tempo e que eles trabalham em conjunto."

"Há muito bons professores, muito boa experiência. Há diretores de turma que têm um estilo melhor, ou seja, conseguem que a reunião resulte melhor." (PEE3)

(...) "portanto, comunicação em relação a estas preocupações, mmm ...acho que... pronto! que se desenvolve o melhor trabalho. Uma comunicação aberta." (PEE2)

Os obstáculos existentes perante o Trabalho Colaborativo, o DRT, identifica a falta de recursos humanos e financeiros como um obstáculo significativo, especialmente no apoio aos alunos com NEE.

"A sensação que eu tenho é que se nós tivéssemos mais recursos este apoio era dado de outra forma. Por exemplo, nós vamos a ver o caso das unidades de ensino

estruturado que nós temos, devíamos estar com seis crianças em cada uma e temos para aí com doze em cada uma." (DRT)

A COORD e o professor PCN2 apontam a falta de tempo, a resistência à mudança e a falta de recursos como os principais obstáculos ao Trabalho Colaborativo.

(...) "um dos principais obstáculos ao Trabalho Colaborativo é a falta de tempo disponível para articulação, para a planificação, para preparação das atividades e discussão ideacional."(PCN2)

Entretanto, a professora PCN1, refere a falta de comunicação entre os professores de EE e o conselho de turma como um obstáculo ao Trabalho Colaborativo.

"Quando não há comunicação entre educação especial e é o conselho de turma, por exemplo, de repente no fim do período o professor de educação especial diz que um aluno tem de ser avaliado desta maneira ou daquela... aquilo para mim é um obstáculo!". (PCN1)

A professora PCN3 menciona que os egos dos professores e a resistência à partilha de ideias e materiais podem dificultar o Trabalho Colaborativo.

(...) "os professores têm um ego muito grande. Têm um ego de que são...(riso)". (PCN3)

Atendendo aos benefícios do Trabalho Colaborativo sistematizado, o DRT e a COORD destacam que o Trabalho Colaborativo sistematizado é altamente benéfico, melhorando os resultados escolares, promovendo um ambiente de aprendizagem mais eficaz e garantindo a continuidade e a progressão na aprendizagem entre turmas.

(...) "quando nós analisamos os resultados através do núcleo de avaliação interna e dos resultados escolares das turmas, chegamos à conclusão de que quando adotamos estas medidas os resultados melhoram." (DRT)

"Uma articulação macro entre turmas é sempre benéfica, há uma continuidade e progressão da aprendizagem, os conhecimentos adquiridos num nível são reforçados e ampliados na etapa seguinte." (COORD)

A professora PEE2 e a professora PEE3 destacam que o Trabalho Colaborativo facilita a inclusão de alunos com necessidades específicas, permitindo-lhes participar ativamente nas atividades escolares.

(...) "ele facilita, e muito, a inclusão de alunos com necessidades específicas permitindo-lhes participar ativamente nas atividades conjuntas com os outros alunos."

(PEE3)

No entanto, a professora PCN1, o professor PCN2 e a professora PCN3 apontam que, apesar dos benefícios em termos de partilha de conhecimentos e a criação de um ambiente de trabalho mais colaborativo e menos isolado, o Trabalho Colaborativo sistematizado enfrenta desafios, como a falta de tempo e de recursos para atender adequadamente os alunos com NEE, além de exigir maior estrutura e organização para se tornar uma prática generalizada e abrangente. Assim, embora o Trabalho Colaborativo seja reconhecido como uma estratégia valiosa, a sua implementação plena depende de condições adequadas e de um esforço coletivo para superar as limitações existentes.

"Sim é benéfico, mas claro que é benéfico. É sempre benéfico, mas se tens quinhentos alunos, se só dez são de educação especial.... Fica-se com pouco tempo para os dez."

(PCN1)

"Falta tempo, falta espaço para um trabalho com mais princípio, meio e fim, mais organizado, mais orientado para este tipo de trabalho, que esse trabalho se torne mais geral e mais abrangente e que seja uma dinâmica mais estruturada." (PCN2)

Na perspetiva do DRT, a avaliação dos resultados do Trabalho Colaborativo é feita através de feedback e da reflexão contínua, entre os professores e a reflexão sobre as estratégias implementadas são essenciais. (...) "o feedback entre os professores do conselho de turma, que isso é o mais importante". (DRT)

A COORD sugere a utilização de guias e plataformas digitais para facilitar a comunicação e a colaboração entre os professores, bem como para registrar e avaliar os resultados do Trabalho Colaborativo.

"Devem ser fornecidas Guias para orientar os docentes na criação de planos de aula integrados; plataformas digitais e ferramentas online, que facilitem a comunicação e a colaboração entre docentes." (COORD)

Contudo, o professor PCN2 relata que, ao longo de sete anos, houve situações em que o Trabalho Colaborativo entre professores de EE e de disciplina foi eficaz, mas também houve momentos de dificuldade. "Falta tempo, falta espaço para um trabalho com mais princípio, meio e fim, mais organizado, mais orientado para este tipo de trabalho". (PCN2)

Síntese da Análise e discussão dos resultados do Bloco

No que diz respeito às estratégias desenvolvidas para o Trabalho Colaborativo entre professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de EE, os entrevistados destacam a importância de momentos informais, como as atividades de convívio, para fortalecer os laços entre os professores e facilitar o Trabalho Colaborativo. Essa perspectiva alinha-se com a tese defendida por Little (1990) e Hargreaves (1994), que enfatizam a necessidade de estabelecer relações sociais no desenvolvimento profissional e na colaboração entre professores. Segundo esses autores, as interações de qualidade entre os docentes refletem-se diretamente na eficácia do trabalho em equipa e na melhoria das práticas pedagógicas.

Os entrevistados, também, mencionaram diferentes tipos de atividades que promovem o Trabalho Colaborativo, bem como a planificação conjunta como uma estratégia eficaz. Entre essas atividades, destacam-se a formação de equipas para trabalhar unidades temáticas, a criação de dias temáticos e de dias abertos, e a promoção de diálogos e de reflexões para garantir uma Educação Inclusiva. Nesse sentido, Friend e Cook (2013) defendem que o co-ensino, a planificação conjunta e outras atividades, que incentivam a cooperação entre professores, são essenciais para a criação de salas de aula inclusivas, onde alunos com e sem NEE podem aprender juntos.

No que se refere à criação de condições para promover o Trabalho Colaborativo, os entrevistados citam diversos fatores, como a liderança, os estilos de gestão, a comunicação aberta, a criação de clubes, os tempos comuns no horário dos professores, os recursos, a organização formal e a motivação pessoal, com ênfase no empenho e na disposição dos docentes. A criação de condições é

imprescindível para o desenvolvimento do Trabalho Colaborativo, envolvendo tanto aspetos objetivos quanto subjetivos, como seja o tempo protegido para o planeamento, os espaços compartilhados, as lideranças facilitadoras, o compromisso institucional e as normas colaborativas (Fullan, 2001; DuFour e Eaker, 1998; Lieberman e Miller, 2008; Louis, Kruse e Marks, 1996; Darling-Hammond e Richardson, 2009).

Por outro lado, no que respeita aos obstáculos para o desenvolvimento do Trabalho Colaborativo, os entrevistados apontam como principais desafios: a falta de tempo, a resistência à mudança, os egos dos professores, a relutância em partilhar ideias e materiais, e a insuficiência de recursos humanos e financeiros. Contudo, como mencionado anteriormente, a boa vontade dos professores surge como um fator determinante para superar essas barreiras e promover o Trabalho Colaborativo. Nesse contexto, Mastropieri e McDuffie (2007) sustentam que a falta de tempo para o planeamento conjunto é um dos principais desafios da colaboração entre professores. Além disso, Villa, Thousand e Nevin (2010), Friend e Cook (2013) e Hang e Rabren (2009) destacam a resistência à mudança, a distribuição desigual de responsabilidades, a falta de apoio administrativo, as dificuldades na comunicação e os recursos insuficientes como fatores que podem comprometer o desenvolvimento saudável do Trabalho Colaborativo.

No que diz respeito aos benefícios do Trabalho Colaborativo sistematizado, os entrevistados reconhecem, de forma pragmática, que o Trabalho Colaborativo é uma estratégia valiosa, pois melhora os resultados escolares, promove a partilha de conhecimentos, cria ambientes de aprendizagem mais eficazes, torna os professores mais colaborativos e menos individualistas, e facilita a inclusão de alunos com necessidades educativas específicas. Conclui-se que, quando sistematizado, o Trabalho Colaborativo torna-se altamente benéfico. Essas conclusões estão alinhadas com os estudos que sustentam a importância do Trabalho Colaborativo para o sucesso educativo, como os de Hargreaves e Fullan (2012), que afirmam que a colaboração entre professores contribui para a melhoria dos resultados dos alunos, facilitando a partilha de práticas pedagógicas eficazes e a criação de um ambiente de aprendizagem coeso. Na mesma linha, Villa, Thousand e Nevin (2010) defendem que o Trabalho Colaborativo promove a construção de ambientes educacionais inclusivos, onde os alunos com necessidades educativas específicas podem participar de forma equitativa.

Apesar de o Trabalho Colaborativo ser, em muitos casos, de carácter voluntário, a avaliação dos seus resultados é essencial. Com base nos dados, percebe-se que essa avaliação se baseia no feedback entre os professores do conselho de turma e na reflexão contínua sobre as práticas colaborativas. Além disso, sugere-se a utilização de guias e de plataformas digitais para facilitar a comunicação e a colaboração, funcionando como mecanismos de controle e avaliação. Assim, a avaliação colaborativa

pode fornecer diferentes formas de feedback contínuo, permitindo que a liderança compreenda, avalie e tome decisões sobre as melhores estratégias a seguir para um Trabalho Colaborativo mais eficaz (Friend e Cook, 2013).

4. Desenvolvimento Profissional dos Professores

Na categoria E, o objetivo foi o de conhecer o papel dos diferentes entrevistados no desenvolvimento profissional dos professores para as práticas colaborativas.

Sobre a promoção do Trabalho Colaborativo entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de EE a partir da formação em desenvolvimento profissional, os entrevistados assumiram a necessidade de formação específica para promover o Trabalho Colaborativo entre professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de EE. O DRT refere a importância de formações como as "comunidades de aprendizagem cooperativa", que incentivam os professores a trabalharem em conjunto.

(...) "essas comunidades de aprendizagem cooperativa, para mim foi uma agradável surpresa. Foi muito positiva porque nós percebemos como é que esta aprendizagem funciona com os alunos se nós fizermos parte de um todo." (DRT)

A COORD complementa, afirmando que, embora não haja programas formais, são realizadas sessões de trabalho sobre práticas inclusivas, como sejam a Diferenciação Pedagógica e o Desenho Universal para a Aprendizagem. O professor PCN2 e a professora PEE2 reforçam a lacuna na formação inicial e contínua dos professores, especialmente no que diz respeito à Educação Inclusiva.

(...) "falta formação. É preciso rever essas condições de formação e se calhar a formação para o trabalho com crianças com diferentes problemáticas, sobretudo para aquelas problemáticas que aparecem mais devia ser equiparada a formação na área científica." (PCN2)

A professora PEE2 sugere que os cursos de licenciatura em Educação devem incluir disciplinas sobre Educação Inclusiva, destacando a importância de competências emocionais, como a empatia e a paciência, para lidar com a diversidade dos alunos. Aprofundando sobre o assunto, a professora PEE3

ênfatisa que a formação deve ir além do conhecimento técnico, envolvendo também a sensibilidade e a crença na inclusão.

(...) "  preciso saber muito de inclusão e senti-la. Nós aprendemos muito, por exemplo, um professor que acredita e percebe realmente a inclusão."(PEE3)

Quanto aos resultados dos processos formativos voltados para práticas colaborativas dos professores, o DRT relata as experiências positivas com o Trabalho Colaborativo, sobretudo nas turmas de maior insucesso escolar. O mesmo menciona um caso em que a colabora o entre professores ajudou a reduzir significativamente as taxas de insucesso no nono ano.

"Nós estávamos com uma taxa de insucesso elevada e havia o risco de muitas reten es no nono ano na EB e colocámos mais um docente a trabalhar em conjunto com o docente que estava a dar o nono ano e isso acabou por nos ajudar a baixar significativamente aquilo que eram as taxas de insucesso previsíveis." (DRT)

A COORD valoriza a realiza o de a es de forma o de curta dura o e forma es colaborativas com o CRTIC (Centro de Recursos TIC), que têm sido bem recebidas pelos professores. O professor PCN2 e a professora PEE3 reforçam a importância da comunica o e da colabora o entre os profissionais.

"Reconheço, felizmente, esse trabalho de articula o entre os docentes   feito de modo a estabelecerem comunica o. Há momentos que fomentam isso." (PEE3)

Respeitante   repercussão dos processos formativos na inclusão dos alunos com necessidades educativas específicas, a professora PCN1 e a professora PCN3 destacam a importância de uma coordena o clara e de objetivos bem definidos para o sucesso do Trabalho Colaborativo. "Se houver uma boa coordena o, então sim já dá para fazer uma planifica o, já dá para eu desenvolver trabalho e já fazemos uma avalia o coerente." (PCN1). A professora PCN3 complementa, destacando a importância da partilha de informa es entre professores.

"Para perceber o passado deles, para perceber o que   que temos que fazer com eles, o que   melhor para eles,   fundamental." (PCN3)

A professora PEE2 e a professora PEE3 reforçam que o Trabalho Colaborativo promove um ambiente mais inclusivo, melhorando a interação social e o desenvolvimento dos alunos. A professora PEE2 afirma que (...) "este tipo de abordagem promove maior cooperação entre todos, o ambiente... pronto! fica mais inclusivo com a partilha de conhecimento."

O DRT aborda que o Agrupamento tem sido reconhecido internacionalmente pelo seu trabalho inclusivo, com visitas de professores da Turquia, da Alemanha e da Finlândia para observar as práticas adotadas. "Eles ficaram fascinados com a forma como nós trabalhamos" (DRT). De forma contundente, a COORD afirma que o Trabalho Colaborativo tem um impacto significativo na inclusão dos alunos, tanto a nível pedagógico como no desenvolvimento da autonomia pessoal e social.

"O trabalho articulado, entre todos os intervenientes no processo educativo dos alunos, permite uma abordagem mais abrangente e eficaz para atender às necessidades específicas dos alunos." (COORD)

Atinente às condições criadas no AE para promover a implementação de Trabalho Colaborativo entre professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de EE, a COORD realça a promoção de programas de formação focados em práticas colaborativas e inclusivas, capacitando os coordenadores pedagógicos para fomentar o Trabalho Colaborativo. Por outra forma, a professora PCN1 sugere a realização de reuniões regulares entre professores para discutir estratégias e partilhar experiências, ou seja, (...) "todo o tipo de formação que envolvesse a cooperação entre docentes faria muita diferença!" (PCN1). Por outro lado, o professor PCN2 assume como importante a abertura ao diálogo e a disposição para mudar práticas educativas.

"O trabalho colaborativo tem de assentar nesses pressupostos. Não vou conseguir trabalhar colaborativamente, seja neste contexto, seja noutro qualquer, se eu não estiver disposto a alterar nada na minha prática educativa." (PCN2)

Síntese da Análise e discussão dos resultados do Bloco

Esta categoria teve como objetivo conhecer o papel dos diferentes entrevistados no desenvolvimento profissional dos professores para as práticas colaborativas. Os resultados evidenciam a necessidade de formação contínua e específica para promover o Trabalho Colaborativo entre professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de EE.

Os entrevistados falam da importância de abordagens utilizadas, como as "comunidades de aprendizagem cooperativa", um modelo de Trabalho Colaborativo, que por sua vez, tem um papel preponderante no desenvolvimento profissional dos professores, como sustentam Bolívar e Domingo (2024) que as comunidades de práticas permitem aos professores colaborar, refletir sobre as suas práticas e aprender uns com os outros. De acordo com o pensamento anterior, Darling-Hammond e Richardson (2009), também, defendem que o desenvolvimento profissional colaborativo é essencial para a transformação das práticas educativas. De forma concreta, as comunidades devem ser vistas como espaços essenciais para o desenvolvimento profissional contínuo e a melhoria das práticas pedagógicas.

Perante os factos anteriormente narrados, os entrevistados complementam que a realização de sessões de trabalho sobre práticas inclusivas, como a diferenciação pedagógica e o Desenho Universal para a Aprendizagem, também têm tido o seu impacto positivo. Tomlinson (2014), recomenda a implementação de estratégias pedagógicas flexíveis para atender à diversidade dos alunos.

Os resultados dos processos formativos voltados para as práticas colaborativas, relataram experiências positivas, como a redução significativa das taxas de insucesso escolar no nono ano, através da colaboração entre professores, que valorizam a realização de ações de formação de curta duração e as formações colaborativas com o CRTIC. Estes resultados fazem-nos refletir sobre o estudo feito por Trust, Krutka e Carpenter (2016), em que, de forma persistente, assumem como necessárias as formações práticas e contextualizadas para o desenvolvimento profissional dos professores.

Segundo os entrevistados, com os processos formativos, surgiu uma maior coordenação clara e objetivos bem definidos no que diz respeito ao Trabalho Colaborativo, o que tem promovido ambientes mais inclusivos. Os mesmos, todavia, observam melhorias na interação social e no desenvolvimento dos alunos. Os resultados aqui apresentados corroboram os argumentos de Friend e Cook (2013) e Villa, Thousand e Nevin (2010), que defendem que a colaboração eficaz requer planeamento e comunicação consistentes. Dizem também que, quando existe uma formação profissional consolidada em Trabalho Colaborativo, facilita-se a criação de ambientes educacionais inclusivos, onde todos os alunos podem participar de forma equitativa. Todavia, os entrevistados, enaltecem o AE pelo reconhecimento que tem recebido, internacionalmente, sobre o trabalho inclusivo, que até aqui vem sendo realizando. Recebendo visitas de professores de outros países, como sejam da Turquia, da Alemanha e da Finlândia para observar as práticas adotadas no AE.

No que diz respeito às condições criadas para promover a implementação do Trabalho Colaborativo, os entrevistados mencionaram a promoção de programas de formação focados em práticas colaborativas e inclusivas. Contudo, sugerem, também, a realização de reuniões regulares entre professores para discutir estratégias, partilhar experiências, e ainda a abertura ao diálogo e disposição para mudar as práticas educativas. Estas condições estão alinhadas com os estudos de Fullan (2001), que argumenta que a mudança educacional requer não apenas estruturas adequadas, mas também a disposição dos professores para adotar novas práticas.

5. Educação Inclusiva

Na categoria sobre EI, o objetivo foi o de perceber a necessidade de implementação da EI no AE, descrever como ocorre a EI no AE e compreender as bases dos professores do AE sobre a EE.

Atendendo às práticas de inclusão promovidas a nível do AE para professores e alunos, os entrevistados, de modo geral, falam sobre as várias práticas de inclusão promovidas no AE. O DRT referencia a integração natural de alunos com NEE em atividades como as visitas de estudo, o teatro e os projetos interdisciplinares, assim como o Plano Nacional das Artes.

(...) "quando nós temos atividades como a horta, ou ir a uma visita de estudo, ou ir ao teatro, estes alunos estão perfeitamente integrados com os outros e toda a gente compreende as necessidades deles." (DRT)

A COORD reforça que a Educação Inclusiva no AE visa eliminar barreiras e promover a participação plena de todos os alunos, independentemente das suas dificuldades. De forma a esclarecer, a professora PCN1 assume a EI como a inclusão de todos os alunos, sem marginalização, respeitando as suas diferenças culturais, cognitivas e sociais. "Incluir todos, todos e não marginalizar nenhum. Nem pela etnia, nem pela cor, nem pelo conhecimento, nem por nada." (PCN1)

O professor PCN2 e a professora PCN3 destacam a importância de trazer os alunos com NEE para o convívio escolar, promovendo a sensibilidade e a aceitação da diversidade entre todos os membros da comunidade educativa. A professora PEE2 e a professora PEE3 complementam, enfatizando a necessidade de um currículo flexível e adaptado, além da participação de uma equipa multidisciplinar para elaborar os planos educativos individuais.

Quanto aos benefícios da implementação da EI para os alunos com NEE, foram amplamente reconhecidos. A COORD destaca que a inclusão promove a igualdade de acesso e direitos,

respeitando as diferenças individuais. "Integrarem com os pares a mesma turma, respeitando as diferenças e promovendo a igualdade de acesso e de direitos." (COORD)

O professor PCN2 e a professora PCN3 concordam que a inclusão permite que os alunos com NEE se sintam parte da sociedade, desenvolvendo autoestima e habilidades sociais. A professora PEE2 ressalta que a inclusão contribui para a felicidade, autonomia e realização dos alunos, "eles sentem-se mais gratificados, com mais vontade de estar na escola."(PEE2)

Comparativamente, a professora PEE3 enfatiza que a inclusão promove a tolerância e a compreensão, tanto para os alunos com NEE quanto para os demais.

(...) "conviver, desde cedo, com problemáticas permite uma tolerância. Tolerância é uma palavra que muitas pessoas não gostam, mas é fundamental." (PEE3)

Relativamente aos benefícios da EI para os alunos sem NEE, a EI também traz benefícios significativos para os alunos sem NEE. A COORD menciona a inclusão, também, como promotora de empatia, de tolerância e de respeito pela diferença. (...) "os benefícios da educação inclusiva para os alunos ditos 'normais' podem passar pela empatia com o outro, a tolerância e o respeito pela diferença." (COORD). A professora PCN1 e o professor PCN2 concordam que a inclusão ajuda os alunos sem NEE a compreenderem e a valorizarem a diversidade, criando um ambiente mais democrático e plural. A professora PCN3 destaca que a inclusão educa os jovens para a convivência com pessoas diferentes, promovendo os valores como a empatia e a compreensão.

Sobre a socialização de professores novos nas práticas de inclusão, o DRT, relata que a integração de professores novos no AE é feita de forma acolhedora, com visitas guiadas e atividades de convívio, mas reconhece a falta de um plano específico de formação sobre EI, (...) "nós tentamos trazer os professores novos, quando os recebemos, a fazê-los sentir-se bem." (DRT)

A COORD complementa, destacando que a EI favorece ambientes educativos mais equitativos e enriquecedores. A professora PCN1 e o professor PCN2 mencionam que a socialização dos professores novos ocorre, principalmente, através da prática e da observação, mas destacam a necessidade de mais formação específica. A professora PCN3 relata uma experiência pessoal em que teve de aprender sozinha a lidar com uma aluna com NEE, sem orientação prévia. (...) "eu não tive uma diretora de turma que falasse comigo. Eu não tive nenhuma professora de educação especial que falasse comigo" (PCN3).

Finalmente, sobre a escolha de professores para estas turmas, o DRT afirma que não há seleção específica de professores para turmas de alunos com NEE, devido à falta de recursos humanos. "Não

temos qualquer hipótese que as coisas sejam feitas dessa forma." A professora PCN3 e a professora PEE3 destacam a necessidade de mais formação e de preparação dos professores para lidar com a diversidade dos alunos, especialmente em turmas com NEE.

Síntese da Análise e discussão dos resultados do Bloco

A categoria teve como objetivo perceber a necessidade de implementação da EI no AE, descrever como essa inclusão ocorre e compreender as bases dos professores sobre a EE. Os resultados deixados pelos entrevistados, evidenciam que a EI no AE é promovida através de práticas que visam a integração natural de alunos com NEE em atividades escolares, como as visitas de estudo, o teatro e os projetos interdisciplinares. Conforme a UNESCO (2021) orienta as escolas a eliminarem barreiras físicas, sociais e culturais e devem criar condições para o combate de atitudes discriminatórias, a partir de comunidades abertas, solidárias e com currículos flexíveis, deste permitido a construção de uma sociedade inclusiva com o objetivo de atingir uma educação para todos.

Os entrevistados também reforçam que a EI no AE visa eliminar barreiras e promover a participação plena de todos os alunos, independentemente das suas dificuldades. Aqui chamamos a razão para os estudos de Booth e Ainscow (2011), que sustentam que a EI vai muito além daquilo que é dada como integração de alunos com necessidades educativas específicas, ao cerne da questão refere-se à transformação de práticas, de políticas e da própria cultura escolar para que se possa atender a diferentes tipologias de alunos. Todavia, os entrevistados falam da importância de trazer alunos com NEE para o convívio escolar, promovendo a sensibilidade e a aceitação da diversidade entre todos os membros da comunidade educativa e complementam ainda a necessidade de um currículo flexível e adaptado, além da participação de uma equipa multidisciplinar para elaborar planos educativos individuais. Os resultados aqui aproximam-se da visão partilhada por Villa, Thousand e Nevin (2010), em que sustentam a inclusão como grande promotora da construção de ambientes educacionais mais democráticos e pluralistas. Na mesma perspetiva, Tomlinson (2014), aborda que os currículos devem possuir alguma diferenciação pedagógica e desta forma, assumi-la também como uma estratégia essencial para atender à diversidade dos alunos.

Quanto aos benefícios da implementação da EI para os alunos com NEE, os entrevistados destacam que a inclusão promove a igualdade de acesso à educação e direitos, respeitando as diferenças individuais, permite que os alunos com NEE se sintam parte da sociedade, desenvolvendo a autoestima e as habilidades sociais, contribui também para a felicidade, autonomia e para a realização dos alunos, influencia na tolerância e na compreensão, tanto para os alunos com NEE quanto para os demais. Os dados aqui deixados vão ao encontro da tese defendida por Hehir et al. (2016), que destacam que a inclusão contribui para o desenvolvimento sócio emocional e académico dos alunos

com NEE. Os estudos de Deci e Ryan (2000), também relevam os aspectos ligados à inclusão educativa, como a autonomia e motivação intrínseca para o sucesso educativo.

Relativamente aos benefícios da EI para os alunos sem NEE, os entrevistados, ressaltaram que a inclusão promove a empatia, a tolerância, o respeito pela diferença, ajuda os alunos sem NEE a compreenderem e a valorizarem a diversidade, criando um ambiente mais democrático e plural. Nos seus estudos Slee (2011) referenciou diferentes aspectos que podemos entender como benefícios da inclusão para os alunos sem NEE, nomeadamente, a inclusão extensiva, a empatia, a tolerância e o respeito.

Acerca da socialização de professores novos nas práticas de inclusão, os entrevistados, relataram que a integração de professores novos no AE é feita de forma acolhedora, com visitas guiadas e atividades de convívio, complementam ainda, que a EI favorece ambientes educativos mais equitativos e enriquecedores. As visões anteriores estão em linha com os estudos de Fullan (2001), que enfatizam a importância de lideranças facilitadoras e de estruturas organizacionais que apoiem a inclusão. Entretanto, reconhecem a falta de um plano específico de formação sobre EI.

Finalmente, sobre a escolha de professores para turmas de alunos com NEE, os entrevistados afirmaram que não há seleção específica de professores, devido à falta de recursos humanos. Essa realidade reflete os desafios discutidos por Mastropieri e Scruggs (2010), que destacam a necessidade de mais recursos e formação para os professores que trabalham com alunos com NEE. Por outra forma, reforçaram a necessidade de mais formação e preparação dos professores para lidar com a diversidade dos alunos, especialmente em turmas com NEE. Essa ideia está alinhada com os estudos de Friend e Cook (2013), que defendem que a colaboração entre professores CEB e de EE é essencial para o sucesso da inclusão.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Referente à identificação e à caracterização das práticas colaborativas entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial, os resultados da categoria sobre o desenvolvimento profissional dos professores demonstram que as práticas são levadas a cabo a partir da planificação conjunta de aulas e de atividades através da formação de equipas para trabalhar unidades temáticas, com a definição de dias temáticos e dias abertos.

Por outra forma, as "comunidades de aprendizagem cooperativa", a promoção de diálogos e reflexões para garantir uma EI a partir da diferenciação pedagógica e do desenho universal para a aprendizagem, vão agregando dinâmicas no processo de Trabalho Colaborativo. Normalmente, os resultados do referido processo são avaliados mediante o feedback entre os professores do conselho de turma e na reflexão contínua sobre as práticas colaborativas. Além disso, sugere-se a utilização de guias e plataformas digitais para facilitar a comunicação e a colaboração, funcionando como mecanismos de controle e avaliação. No entanto, denotou-se também que para que o Trabalho Colaborativo seja eficaz, é necessário investir na criação de condições adequadas, superar os desafios identificados e implementar mecanismos de avaliação contínua. A colaboração entre os docentes não só melhora as práticas pedagógicas, mas também contribui para o desenvolvimento de uma cultura escolar mais justa e inclusiva, onde todos os alunos, independentemente das suas necessidades, têm a oportunidade de alcançar o sucesso educativo.

Sobre a análise da importância dessas práticas na perspetiva dos professores, a partir das categorias sobre as estratégias desenvolvidas para o Trabalho Colaborativo entre professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e professores de Educação Especial sobre as Conceções de Trabalho Colaborativo, notamos que os professores reconhecem, de forma pragmática, que o Trabalho Colaborativo é uma estratégia valiosa, pois melhora os resultados escolares, promove a partilha de conhecimentos, cria ambientes de aprendizagem mais eficazes, torna os professores mais colaborativos e menos individualistas, e facilita a inclusão de alunos com necessidades educativas específicas.

Segundo os resultados das entrevistas, percebe-se que o Trabalho Colaborativo permite uma ação educativa concertada entre diferentes profissionais, como os professores, os terapeutas, os psicólogos e os encarregados de educação, garantindo um suporte pedagógico mais eficaz para os alunos com NEE. Os mesmos, também, concluíram que, embora o Trabalho Colaborativo exista, ele ainda é insuficiente e requer maior estruturação, com a formação de equipas mais plurais e especializadas para atender de forma eficaz às necessidades educativas específicas dos alunos. Contudo, de forma

consensual, assumem que o Trabalho Colaborativo tem um impacto significativo na prática pedagógica e é uma ferramenta essencial para a melhoria da qualidade do ensino.

Relativamente à relação das práticas colaborativas entre os Professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial com as práticas de gestão promotoras de EI, os resultados das entrevistas da categoria sobre estratégias desenvolvidas para o Trabalho Colaborativo entre professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de EE, indicaram que se desenvolvem a partir do feedback constante, referenciado anteriormente, do perfil de relações humanas adequado, dos debates e das reflexões conjuntas. Além destas ações, o AE reserva tempos comuns no horário dos professores para planificação e dinamização de atividades, o que reforça a importância da organização e da disponibilidade de espaços estruturados para o Trabalho Colaborativo.

No que respeita à perceção de como ocorre o processo de EI no AE, os resultados das entrevistas da categoria sobre desenvolvimento profissional dos professores, retratam que são promovidas diferentes práticas que visam a integração natural de alunos com NEE em atividades escolares, como sejam as visitas de estudo, a ida ao teatro e os projetos interdisciplinares. Este processo segue com a socialização dos professores novos, que é feita de forma acolhedora, com visitas guiadas e de atividades de convívio. Porém, também, fazem relatos que não há seleção específica de professores, devido à falta de recursos humanos. Reportam, igualmente, a necessidade de mais formação e preparação dos professores para lidar com a diversidade dos alunos, especialmente em turmas com alunos NEE.

Considerando a compreensão da natureza e das características das práticas colaborativas entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial que com eles trabalham, no contexto das medidas e práticas de gestão promotoras de EI de um AE, a análise dos dados apresentados permite concluir que na perspetiva dos entrevistados, as práticas colaborativas entre os respetivos professores do AE, são fundamentais para a promoção de uma EI e de qualidade. A colaboração entre os professores é facilitada por estratégias como momentos informais de convívio, a planificação conjunta e atividades que promovem a reflexão e o diálogo. Essas práticas são suportadas pelas teorias de Little (1990) e Hargreaves (1994), que ressaltam a importância das relações sociais e da interação entre professores para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas. A criação de condições adequadas para o Trabalho Colaborativo, como a liderança facilitadora, a comunicação aberta, os tempos comuns para planeamento e os recursos suficientes, é essencial para o sucesso dessa colaboração. Esses fatores são corroborados por estudos como os de Fullan (2001), DuFour e Eaker (1998) e Darling-Hammond e Richardson (2009), que

ênfatizam a necessidade de estruturas organizacionais e do compromisso institucional para apoiar o Trabalho Colaborativo.

Limitações do estudo e proposta de futuras investigações

A investigação realizada teve como limitações do estudo as dificuldades de encontrar e ter acesso a um maior número de participantes; e as dificuldades na demora da recolha de uma entrevista, o que teve implicações no processamento e na análise de dados de todas as entrevistas.

Futuramente, poder-se-ão considerar outras propostas de investigações, como sejam: um estudo mais ampliado a outros Agrupamentos de Escola, do distrito de Leiria; O Trabalho Colaborativo e o bem-estar dos docentes, como fator determinante na promoção da Escola Inclusiva; O contributo das tecnologias digitais no desenvolvimento do Trabalho Colaborativo dos professores.

BIBLIOGRAFIA

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2009). *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para Decisores Políticos*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). *Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership*. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. Routledge.
- Alarcão, I. (2002). *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que Novas Funções Supervisivas?*. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora, pp. 19;52
- Alarcão, I. (2020). *Percursos da Didática*. Aveiro: UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/28716>
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, F. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais*. Subsídios para o sistema de educação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Biesta, G., Priestley M., & Robinson, S. (2015). *The role of beliefs in teacher agency*. *Teachers and teaching. Theory and practice*, 21 (6), pp. 624 – 640
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://books.google.pt/books?hl=en&lr=&id=KEyMDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Inclusion+A+Guide+For+Leadership%0D%0AA+Guide+For+Leaders+To+Ac>

t&ots=jhZD2ZN8Jn&sig=plRHqEGQoMvtvfNTVc04ZpZDXis&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press. p. 146; p. 450
- Campos, S., & Martins, R. M. (2008). *Educação Especial: aspetos históricos e evolução conceptual. Educação, Ciência e Tecnologia - Instituto Politécnico de Viseu*, 223–231.
- Candeias, A. (Coordenação, 2019). *Desenvolvimento ao Longo da Vida Aprendizagem, Bem-Estar e Inclusão*. Évora: Universidade de Évora - Departamento de Psicologia, Escola de Ciências Sociais.
- Capucha, Luís (2010), *Inovação e Justiça Social, Políticas Activas para a Inclusão Educativa*. Sociologia, Problemas e Práticas, nº 63, pp. 25-50
- Carvalho, J. M. S., Delgado, P., Diogo, V., Martins, P., & Romão, P. (2022). *As perspetivas dos diretores sobre o modelo de gestão das escolas portuguesas*. Revista Portuguesa De Investigação Educacional, (23),129.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.11109>
- Coutinho, Clara. *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina, 2011.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications. p. 182.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Darling-Hammond, L.; Richardson, N. (2009). *Teacher learning: What matters? Educational Leadership*, v. 66, n. 5, p. 46-53.
- De Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais,1994. (1998). World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. UNESCO: Brasília.
- Duarte, M. L., Gravito, A. P., Roque, C., Afonso, H. C., & Paulo, M. M. (2018). *Avaliação Externa das Escolas 2014-2015 a 2016-2017 — Relatório*.

- DuFour, R.; Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington: Solution Tree.
- DuFour, R. & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*. Bloomington: Solution Tree Press.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2009). *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para Decisores Políticos*. Denmark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Inclusive education in action: Key principles and examples*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-education-action>
- Flick, U. (2009). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. (3.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Flores, M, et al (2019). *O trabalho e Vida dos professores: Um olhar nacional e internacional*. Lisbon Internacional Press, p. 83
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas no Processo de Investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Forlin, C. (2010). *Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion*. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 649-652. <https://doi.org/10.1080/13603111003778353>
- Formosinho, J., & Machado, J. (01 de janeiro de 2016). *Equipas Educativas e Comunidades de Aprendizagem*. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. p. 21
- Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals (7th ed.)*. London: Pearson.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). *Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it?*. *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. 3rd ed. New York: Teachers College Press.
- Gaspar et al., (2019). *Supervisão em contextos de educação e formação: Conceções, práticas e possibilidades*. Fundação Manuel Leão pp. 22-23;33

- Grácio, A. (2014). *Recomendação: Políticas Públicas de Educação Especial*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Graham, S. (2007). *Collaboration in today's classroom: New tools for collaboration*. London: Pearson Education.
- Günther, Hartmut. *Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão?* In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 2, 2006, p. 202.
- Hang, Q., & Rabren, K. (2009). *An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators*. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268.
- Hargreaves, A. (1994) *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2019). *Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects*, *Teachers and Teaching*, 25:5, 603-621, DOI:10.1080/13540602.2019.1639499
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. Abt Associates. Recuperado de <https://www.abtassociates.com/>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Lessart-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa Fundamentos e Práticas*. (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lieberman, A.; Miller, L. (2008). *Teachers in professional communities: Improving teaching and learning*. New York: Teachers College Press.

- Lima, L. & Torres, L. (2020). *Políticas, dinâmicas e perfis dos agrupamentos de escolas em Portugal*. *Análise Social*, 4v (4.º), 2020 (n.º 237), pp. 748-774. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa <https://doi.org/10.31447/as00032573.2020237.03>
- Little, J. W. (1990) *The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations*. *Teachers College Record*, v. 91, n. 4, p. 509-536.
- Louis, K. S., Kruse, S., & Marks, H. M. (1996). *Schoolwide professional community*. In F. M. Newmann (Ed.), *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality* (pp. 179–203). Jossey-Bass.
- Martins, G. d'Oliveira, Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. da, Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (D.G. da E. Ministério da Educação, Ed.).
- Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). *Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research*. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass. p. 105, 110, p. 180.
- Mittler, P. (2012). *Working towards inclusive education: Social contexts*. London: David Fulton Publishers.
- Murawski, W. W., & Swanson, H. L. (2001). *A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data?* *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267.
- Murawski, W. W., & Spencer, S. (2011). *Collaborative teaching in elementary schools: Making the co-teaching marriage work!*. San Diego: Corwin Press.
- OECD (2022), *Review of Inclusive Education in Portugal, Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. (4ªed). Lisboa: Gradiva Publicações.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications. p. 337

- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ponte, J. (1994). O desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Educação e Matemática*, 10. http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos_pt.htm
- Rodrigues, A., Silva, T., & Lima, R. (2019). *Colaboração docente: um caminho para a inclusão*. *Educação e Pesquisa*, 45
- Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva: A “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. (Edições Universitárias Lusófonas., Ed.; 1.ª edição).
- Santos, L.A.B., & Lima, J.M.M. (Coord.) (2019). *Orientações metodológicas para a elaboração de trabalhos de investigação* (2.ª ed., revista e atualizada). Cadernos do IUM, 8. Lisboa: Instituto Universitário Militar.
- Santos, RB, & Oliveira, PT (2020). *A importância do trabalho colaborativo e transdisciplinar na educação a distância*. *Revista Brasileira de Desenvolvimento*, 6(3), 14024-14034. <https://doi.org/10.34117/bj>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling, and inclusive education*. Routledge.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). *Five Models of Staff Development for Teachers*. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-57.
- Stoll, L & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas*. London/New York: Open University Press.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). *Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research*. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). *Learning through social networking sites: Critical perspectives on participatory cultures and professional development*. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), 1–11.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Arlington, Virginia: ASCD.
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Tailândia: Jomtien, 1990-1998.1–8.

- UNESCO. (1990). <https://www.ie.uminho.pt/pt/Instituto/PublishingImages>. Em I.d. Educação (Ed.), Declaração Mundial, (p.8). Braga. doi: <https://www.ie.uminho.pt/pt/Instituto/PublishingImages/Paginas/Nucleo-de-Educacao-para-os-DireitosHumanosNEDHIEUM/declaracaoEducacaoTodosr.pdf>
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- UNESCO. (2000). Declaração das ONGs Educação para Todos Consulta Internacional de ONGS (UNESCO, Ed.). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139455>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO. (2008). Inclusive Education: The Way of the Future. International Conference on Education. Geneva, 25-28. doi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787>
- UNESCO. (2014). Global education for All Meeting. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227269>
- UNESCO. (2015). Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos (UNESCO, Ed.). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
- Vescio, V.; Ross, D.; Adams, A. (2008). *A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning*. *Teaching and Teacher Education*, v. 24, n. 1, p. 80-91.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2010). *Collaborating with colleagues to improve student learning: The basics of effective collaboration*. New York: Corwin Press.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). New York: Sage Publications. p. 113.

LEGISLAÇÃO CITADA NO PROJETO

- Decreto de Aprovação da Constituição de 10 de abril de 1976, Diário da República N.º 86, Série I de 1976-04-10 (1976). – Aprova a Constituição da República Portuguesa
- Decreto Lei n.º 174/77, Série I N.º 101, Diário da República (1977). – Define o regime escolar dos alunos portadores de deficiência física ou psíquica
- Decreto-Lei n.º 3/2008, Série I de 2008-01-07, Diário da República (2008). – Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, Série I de 2008-04-22, (2008). – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, Série I de 2012-07-02, (2012). – Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário
- Decreto-Lei n.º 319/91, Diário da República (1991). – Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. Revoga o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio, e o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de maio
- Lei n.º 5/73, Diário do Governo N.º 173, Série I de 1973-07-25 (1973). – Reforma do Sistema Educativo
- Lei n.º 9/89 Lei de Bases da Prevenção e de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (1989). – Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência
- Lei n.º 46/86 Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). – Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986

- Lei n.º 116/2019, Diário da República, Série I de 2019-09-13 (2019) – Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva

DOCUMENTOS DO AE DE ANÁLISE DOCUMENTAL

- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (2020/2023)
- Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas (2022 - 2024)
- Relatório de Avaliação Externa – IGEC (2017)

APÊNDICES

APÊNDICE 1

GUIÕES DAS ENTREVISTAS

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES DO 3.º CICLO ENSINO BÁSICO/ PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL AE

BLOCO A - Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

O entrevistado foi previamente contactado, pessoalmente. Foi-lhe entregue um documento, onde constava o objetivo e tema do trabalho de investigação. Foi-lhe solicitada a colaboração e disponibilidade para realizar a entrevista, explicitando a importância da mesma para o estudo. O entrevistado foi informado sobre os objetivos do trabalho e foi-lhe garantido que as informações recolhidas seriam utilizadas, exclusivamente, para fins académicos a serem incluídos neste estudo. O entrevistado concedeu a autorização da entrevista por escrito.

Bloco B - Dados Identificativos de carácter geral do entrevistado

1. Pode falar sobre a sua formação e aspetos relevantes do seu percurso profissional?
2. Considera necessário ter formação específica para ser docente de alunos com necessidades educativas específicas? Porquê?

Bloco C - Conceções sobre o Trabalho Colaborativo (TC)

1. Como se traduz nas suas práticas o TC?
2. Tendo em conta a sua experiência, quais têm sido as principais vantagens do envolvimento em TC?
3. Que importância atribui ao TC?
4. Como o TC afeta a prática pedagógica?

Bloco D - Estratégias desenvolvidas para o TC entre professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial

1. Quais as estratégias de Trabalho Colaborativo são atualmente implementadas os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e professores de Educação Especial?
2. Como e em que tempos os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores da Educação Especial planeiam em conjunto?
3. Quais os obstáculos que a coordenação encontra para implementação do Trabalho Colaborativo entre professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial?
4. Considera benéfico para as turmas e conseqüentemente para o AE, Trabalho Colaborativo mais sistematizado?

Bloco E - Coordenadora e o desenvolvimento profissional dos Professores

1. Existem e implementam programas de desenvolvimento profissional dos professores, prevendo as boas práticas colaborativas e a Educação Inclusiva? Quais?
2. Quais as vantagens que o professor observa com a implementação e cumprimento de programas (caso houver) de desenvolvimento profissional dos professores, prevendo as boas práticas no TC e na Educação inclusiva?
3. Quais são os tipos de formação e desenvolvimento profissional necessários para promover o TC eficaz entre os referidos professores?
4. De acordo com a sua experiência na gestão escolar é vantajoso o TC? E como se repercute na inclusão dos alunos com necessidades educativas específicas?

Bloco F - Educação Inclusiva

1. Como observa o processo de educação inclusiva ao nível do AE?
2. Quais são os benefícios da implementação da educação inclusiva para os alunos com necessidades educativas específicas (NEE)?
3. De que forma a educação inclusiva contribui para um ambiente escolar mais equitativo e democrático?
4. Foi escolhido com características ou conhecimentos específicos para as turmas com alunos NEE?

Bloco G – Conclusão da entrevista

1. Há mais algum outro aspeto que gostaria de referir?

GUIÃO DA ENTREVISTA À COORDENADORA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO AE

BLOCO A - Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

A entrevistada foi previamente contatada, pessoalmente. Foi-lhe entregue um documento, onde constava o objetivo e tema do trabalho de investigação. Foi-lhe solicitada a colaboração e disponibilidade para realizar a entrevista, explicitando a importância da mesma para o estudo. A entrevistada foi informada sobre os objetivos do trabalho e foi-lhe garantido que as informações recolhidas seriam utilizadas, exclusivamente, para fins académicos a serem incluídos neste estudo. A entrevistada concedeu a autorização da entrevista por escrito.

Bloco B - Dados Identificativos de carácter geral da entrevistada

1. Pode falar sobre a sua formação académica, profissional e formação específica?

Bloco C- Conceções sobre o Trabalho Colaborativo (TC)

1. Que visão tem sobre o TC?
2. Existe algum tipo de TC entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial, caso responda que sim, menciona qual é?
3. Que importância atribui ao TC para os respetivos professores?

Bloco D - Estratégias desenvolvidas para o TC entre professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e professores de Educação Especial

1. Quais as estratégias de TC são atualmente implementadas entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e professores de Educação Especial?
2. Como e por quem essas estratégias foram desenvolvidas e escolhidas?
3. Que condições foram criadas no AE para promover a implementação de TC entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial?
4. Que tipos de atividades se constituem como promotoras de TC?
5. Como e em que tempos os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores da Educação Especial planeiam em conjunto?
6. Quais os obstáculos que a coordenação encontra para implementação do TC entre professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores da Educação Especial?

7. Considera benéfico para as turmas e conseqüentemente para o AE, TC mais sistematizado?

Bloco E - Coordenadora e o desenvolvimento profissional dos Professores

1. Existem e implementam programas de desenvolvimento profissional para professores, prevendo as boas práticas colaborativas e a educação inclusiva? Quais?
2. Como é feita a referida implementação?
3. Quais são as vantagens?
4. Quais tipos de formação e desenvolvimento profissional são necessários para promover o Trabalho Colaborativo eficaz entre os referidos professores?
5. De acordo com a sua experiência de Coordenadora do Departamento de Educação Especial do AE é vantajoso o TC? E como pode se repercutir na inclusão dos alunos com necessidades educativas específicas?

Bloco F - Educação Inclusiva

1. Como observa o processo de educação inclusiva ao nível do AE?
2. Quais são os benefícios da implementação da educação inclusiva para os alunos com NEE?
3. Quais são os benefícios da educação inclusiva para os alunos sem NEE?
4. De que forma a educação inclusiva contribui para um ambiente escolar mais equitativo e democrático?
5. Os professores são escolhidos **com características ou conhecimentos específicos para as turmas com alunos NEE?**

Bloco G – Conclusão da Entrevista

GUIÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR DO AE

BLOCO A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

O entrevistado foi previamente contactado, por email. Foi-lhe enviado um documento, onde constava o objetivo e tema do trabalho de investigação. Foi-lhe solicitada a colaboração e disponibilidade para realizar a entrevista, explicitando a importância da mesma para o estudo.

O entrevistado foi informado que é assegurado e garantido o carácter de anonimato do entrevistado e a confidencialidade dos dados. Foi solicitada a autorização para a gravação áudio da entrevista. Posteriormente, será disponibilizado ao entrevistado o resultado da investigação. Foi feito o agradecimento ao entrevistado pela colaboração e disponibilidade para a entrevista.

BLOCO B – Dados identificativos de carácter geral do entrevistado

1. Informações sobre a formação académica, profissional e formação específica para o cargo de Diretor do AE.

BLOCO C – Conceções sobre o Trabalho Colaborativo (TC)

1. Qual é a sua visão estratégica sobre TC?
2. Na sua perspectiva, como é que o TC afeta a prática pedagógica?

BLOCO D – Estratégias desenvolvidas para o TC entre professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial

1. Quais as estratégias de Trabalho Colaborativo são atualmente implementadas entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de educação especial?
2. Que tipos de atividades se constituem como promotoras do Trabalho Colaborativo?
3. Como os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial planeiam e coordenam as suas atividades em conjunto?
4. Quais os obstáculos que podem existir ao Trabalho Colaborativo?
5. Considera benéfico para as turmas e conseqüentemente para o agrupamento o Trabalho Colaborativo mais sistematizado?

6. Como é que o Diretor conhece o Trabalho Colaborativo realizado pelos docentes e como são avaliados os seus resultados? Há instrumentos para o seu registo e como é feita a avaliação?

BLOCO E – Diretor e o desenvolvimento profissional dos Professores

1. Na sua opinião que formação em desenvolvimento profissional promoveria o trabalho colaborativo entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial?
2. De acordo com a sua experiência na gestão escolar, que dados possui sobre os resultados dos processos formativos voltados para estas práticas colaborativas dos professores?
3. Na sua opinião como é que se repercute na inclusão dos alunos com necessidades educativas específicas?

BLOCO F – Educação Inclusiva

1. Quais as práticas de inclusão promovidas a nível do AE para professores e alunos?
2. Como é que os professores novos são socializados nestas práticas?
3. Quais são os benefícios da implementação da educação inclusiva para os alunos com NEE?
4. De que forma a educação inclusiva contribui para um ambiente escolar mais equitativo e democrático?
5. Os professores são escolhidos com características ou conhecimentos específicos para as turmas com alunos com necessidades educativas específicas?

BLOCO G – Conclusão da Entrevista

1. Há mais algum outro aspeto que queira referir em relação ao Trabalho Colaborativo?

APÊNDICE 2

TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA À PROFESSORA – PCN1

Data e hora: 02/09/2024, 14h30m

Local: gabinete da EB do AE

Duração: 45m

BLOCO A - Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

A entrevistada foi previamente contatada, pessoalmente. Foi-lhe entregue um documento, onde constava o objetivo e tema do trabalho de investigação. Foi-lhe solicitada a colaboração e disponibilidade para realizar a entrevista, explicitando a importância da mesma para o estudo. A entrevistada foi informada sobre os objetivos do trabalho e foi-lhe garantido que as informações recolhidas seriam utilizadas, exclusivamente, para fins académicos a serem incluídos neste estudo. A entrevistada concedeu a autorização da entrevista por escrito.

Bloco B - Dados Identificativos de carácter geral da entrevistada

Entrevistadora: - Boa tarde! Muito obrigada por tudo, mesmo muito obrigada!

PCN1: - Boa tarde! Não tem de quê.

Entrevistadora: **1. Pode falar sobre a sua formação e aspetos relevantes do seu percurso profissional?**

PCN1: - Bem, eu sou essencialmente formada em matemática, no ramo educacional. Terminei em 98 e a partir daí dei sempre aulas no ensino Público. Nunca teve nenhuma especialização, nunca fiz nenhum curso. Das aprendizagens com a educação inclusiva, para alunos com necessidades educativas especiais, tudo o que eu sei, o que eu faço, é da minha sensibilidade, do meu dia a dia. Considero ser importante a formação específica. Eu tive zero. Porque nós só aprendemos a parte científica e a parte pedagógica: o quarto ano da minha licenciatura é antes de Bolonha. Eram 5 anos. O quarto ano era com as psicologias. Mas, ...desde psicologia da educação, por psicologia da motivação, outras psicologias, ... não há nada. Na altura não havia nada da inclusão e, portanto, aprendemos..., dão-nos armas para ahm ...quer dizer mostram-nos como havemos de ativar da atuar com alunos, pá, que se portam mal, mas para alunos que precisam ser incluídos, quer porque física ou psicológica ou cognitiva e, isso não, não aprendi na minha licenciatura. Nas ações de curta duração faço com o que vejo. Se eu gosto ..., quando há assim alguma de curta duração estou atenta e tento melhorar os meus conhecimentos. Mas aquelas de 50 horas ou de 25 horas não. E acho que há, há coisas que eu devia saber.

Entrevistadora: 2. Considera necessário ter formação específica para ser docente de alunos com necessidades específicas? Porquê?

PCN1: - Sim, essa área eu gosto. Interessa-me, eu gosto de lidar com crianças diferentes. Por outra, quando eu tive em Óbidos, fui diretora de turma do aluno com Síndrome de Asperger e era muito acentuado. Depois também trabalhei com uma menina tinha problemas cognitivos, não era autismo, mas tinha sérios problemas cognitivos de aprendizagem e gostei. Portanto, acompanhei-os desde o sétimo ao nono e foi uma aprendizagem juntamente com a colega de educação especial. Ela não estava na aula, mas ia-me orientando no processo burocrático das coisas...

Bloco C - Concepções sobre o Trabalho Colaborativo (TC)

Entrevistadora: 1. Como se traduz nas suas práticas o TC?

PCN1: - Sim! Aprendendo muito..., mesmo muito. Mas, fora da sala de aula. Dentro da sala de aula só aqui neste agrupamento. No outro agrupamento fora da sala de aula. Foi aí que eu fiquei mais sensibilizada para a educação especial, para esses meninos.

Entrevistadora: 2. Tendo em conta a sua experiência, quais têm sido as principais vantagens do envolvimento em TC?

PCN1: - Se for um professor como eu, que não tenha tido formação inicial nessa área estamos a zeros. Precisamos de um professor de educação especial que nos sensibilize para determinados aspetos. Não só burocráticos, mas como do aluno dentro da sala de aula. Pensamos que é igual aos outros e não é. Quer dizer nenhum, nenhum adolescente é igual, não é igual ao outro. Mas, em termos de aprendizagem é que ele é muito diferente. Agora dentro da sala de aula é uma coisa, fora da sala de aula há toda uma envolvimento de papéis, de relatórios médicos, de direitos que eles têm, ...que à partida eu não conheço, não é! o professor de educação especial conhece e sabe a que ele tem direito. Não é?! Isso é bom trabalho colaborativo muita adaptação dela observa e vê as dificuldades do aluno e vê como ele se comporta. Fora da sala de aula está o professor de educação especial que tem a lei, e tem outros conhecimentos: familiares, não é?! Tem o feedback de outros professores. Tudo ajuda a envolver.

Entrevistadora: 3. Que importância atribui ao TC?

PCN1: - Sendo o professor, facilitadores do Trabalho Colaborativo deve estar sempre em diálogo com o professor titular. O professor de educação especial está a ir ouvindo e sentindo o que cada professor de cada disciplina diz, não é?! Porque um aluno pode ter um comportamento em matemática, e esse comportamento ser diferente em francês ou em educação física. Estar ali sempre a tentar perceber o que é que se passa e a melhor maneira de ajudar o aluno e ajudar também o professor, porque o professor também precisa ser ajudado, não é?! Porque se nós não

temos os conhecimentos também às vezes precisamos de uma orientação. E depois o professor de educação especial é que estabelece a comunicação entre o professor da disciplina, o encarregado de educação, e a direção da escola. Digo eu, ... (riso ,-). Vocês é que andam ali, ... porque eu estou no meu casulo, não é?! ando na minha disciplina na minha sala de aula. Não sei o que é que se passa com as outras, Vocês, educação especial é que andam ali a ver o que é que se passa e a melhor forma de ajudar os alunos. Isto são os aspetos facilitadores, digo eu! Os aspetos constrangedores é quando há alguns, É quando nós não sabemos lidar e quando não há comunicação com o professor de educação especial. Acontece que há professores de educação especial que não se envolvem tanto, ... não se interessam tanto pelo aluno, ou porque não têm formação, ou porque não têm sensibilidade. Formação, ... se calhar estou a dizer asneiras. mas parece-me que a vossa formação não é igual para todos. Vocês têm diferentes sensibilidades. Penso que há pessoas da educação especial que vieram para a educação especial porque não tinham lugar no seu grupo de recrutamento. Então a maneira de se aproximarem de casa é irem para educação especial. E, se calhar, não têm sensibilidade para ser professor de educação especial, não é?! Foi só por interesses, aliás é o facto de estarem mais perto de casa ou terem colocação. Se calhar estou a ser bruta, mas isso é o que eu vejo e o que eu sinto. Um professor de educação especial que gosta daquilo que faz e que vai para educação especial porque quer, nota-se a diferença daquele professor de educação especial que foi para educação especial para se aproximar de casa para estar ali mais bem colocado e ter sempre lugar. A envolvência é diferente, ...eu sinto. sei que é confrangedor.

Entrevistadora: 4. Como é que o Trabalho Colaborativo afeta a prática pedagógica?

PCN1: - Afeta na interação com as diferentes partes interessadas do sistema. Eu tenho que ter sensibilidade para um aluno que está à minha frente, não é?! Eeee,... sensibilidade se for um aluno de educação especial, mesmo para os outros também, não é?! Porque pode não ter necessidades educativas, mas ter outro tipo de necessidades. Tem que se ter sensível. Tem que estar atento. Disponível para. Agora, profissionalmente não basta só ter a licenciatura na, na área, não é?! Tem que ter outros conhecimentos. Depois vêm... com formação com pessoas especializadas. Podemos ler, e isso, mas penso que não é a mesma coisa. No terreno depois é diferente, ou seja, o TC tem uma grande influência sobre as práticas pedagógicas.

Bloco D - Estratégias desenvolvidas para o TC entre professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial

Entrevistadora: 1. Quais as estratégias de TC são atualmente implementadas os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial?

PCN1: - Logo no início do ano, temos que saber que nível de aluno temos e o que é que podemos, à partida, trabalhar com ele. Claro que depois pode não ser assim tudo tão linear, não é?! Mas se

soubermos que o R., ou que o J. tem este problema, não se pode dizer problema, mas que é uma dificuldade de aprendizagem tem, dificuldade de concentração, tem dificuldade motora, ou é invisual ou não ouve bem, ou não fala bem, isso se disserem a dificuldade dele, como é que mais ou menos ele se comporta em sala de aula. O professor já tem ali, já sabe à partida o que é que pode contar, claro que pode sempre desenvolver o trabalho e explorar outras atividades outras coisas com o aluno. Mas, se tiver algum conhecimento sobre o aluno é melhor do que chegar a zeros, não é?! Se tenho ali um aluno da educação especial, mas não sei o que ele tem... portanto, pode haver uma articulação do professor da educação especial e transmitir ao Conselho de turma o que é que se passa com o aluno. Vamos sensibilizar, portanto, acho trabalharmos e preparar-nos coisas para ele e sabermos como vamos avaliar, se é que vamos avaliar?! Que tarefas devemos preparar. A família dele também é importante, porque às vezes eles têm comportamentos dependendo do contexto familiar, não é?! Se estivermos alerta vamos agir de forma diferente.

Entrevistadora: 2. Como e em que tempos os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores da Educação Especial planeiam em conjunto?

PCN1: - Fora da sala de aula é aquilo que já disse. O professor de Educação Especial apercebe-se e sabe mais do que se passa no seio familiar, do que se passa no recreio e nos intervalos. Trabalha, também, com os auxiliares e com os outros professores, não é?! Depois, dentro da sala de aula o trabalho colaborativo, eu nunca tive trabalho colaborativo, para ser honesta, dentro da sala de aula sem ser nesta escola. E a diferença é abismal, porque se eu tenho uma turma de 20 e tal alunos, eu não dou tanta atenção a um aluno que tem necessidades educativas especiais, não é?! Se tiver um professor de educação especial com esse aluno isso facilita bastante. Facilita não é porque eu o abandone, facilita porque ajuda a registar as coisas que ajudam a compreender, ajudando a fazer, ajuda-o a motivar. Porque se eu estou ali a debitar matéria e se o aluno não percebe nada, se tiver alguém que me ajude a destrinçar o que eu estou a transmitir ..., vai ser muito complicado para o aluno e para mim, porque ele desmotiva.

Portanto, do sétimo ao nono. Nota-se bem a diferença quando um professor de Educação Especial está em sala de aula. Quando um aluno, na minha disciplina, está acompanhado pelo professor de educação especial é diferente do que estar sozinho, porque às vezes eles nem sabem trabalhar com uma máquina de calcular, não sabem trabalhar com uma régua, não sabem ou não conseguem. Tem de estar ali alguém a tentar ajudar e explicar. Um professor sozinho com vinte e tal alunos numa sala de aula não consegue dar-lhe essa atenção. E se tiver um professor de educação especial é muito mais facilitador, tanto para o aluno como para mim. Sente-se diferença quando está lá um professor de educação especial. Eles não mudam o comportamento por causa disso. Mantêm o comportamento, nem se portam melhor nem se portam pior. Comportam-se como se lá não estivesse nenhum professor de educação especial. E o não dar tanta atenção àquele aluno, ou estar ali dez minutos a tentar-lhe explicar, porque há um professor que faz isso, tenho mais tempo para

ir aos outros vinte alunos ajudar. E pronto para eles é igual estar lá um professor de educação especial ou não estar.

Então é nisso podemos ... não é que eu faça a planificação. Com o aluno, a realidade é esta, e é feia! O professor de Educação Especial, quando está colocado no início, vai aos conselhos de turma e diz o que se passa com o aluno. Quando sabe e tem acesso ao processo, que nem sempre tem processo no início do ano, mas o professor de educação especial, vai transmitindo de maneira informal na sala de professores, não é?! Não é preciso a reunião para se dizer o que é que se passa com ele. Encontramo-nos, há emails, podemos comunicar. Devia-se fazer uma planificação para esse aluno. Eu não faço. As tarefas que devia ser desenvolvida. Faço para as turmas, para um aluno de educação especial, claro que faço planificação para os anos e para as turmas. Planificação a longo prazo, e depois diariamente, conforme a aula faço. Para um aluno de educação especial não faço planificação, às vezes no momento ou na véspera penso que é que vou dar, uma tarefa para ele. Enquanto para a turma uma tarefa leva um bloco de 90 ou de 50, para ele é capaz de levar 2 dias ou três. Está sempre desfasado da turma, ou então, se tenta acompanhar a exposição é difícil. A aprendizagem demora mais tempo e depois para fazer as tarefas também levam mais tempo. Agora planificação para educação especial não faço. O trabalho vai-se desenvolvendo. Eles vão na onda da turma, e aí também me recrimino. E a avaliação, não é uma avaliação formal com testes, não é?! Pode ser, mas é uma avaliação muito adaptada, em alguns alunos faz-se a avaliação sumativa com testes, mas também é muito da sala de aula, o que vou vendo, vou observando, o que vai fazendo e vai conseguindo.

Entrevistadora: 3. Quais os obstáculos que a coordenação encontra para implementação do TC entre professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial?

PCN1: - Eu não vejo obstáculos. Para mim é sempre facilitador. Quer dizer, há 2 anos ou no ano passado, aconteceu um obstáculo. Quando não há comunicação entre educação especial e é o Conselho de turma, por exemplo, de repente no fim do período o professor de educação especial diz que um aluno tem de ser avaliado desta maneira ou daquela, ... aquilo para mim é um obstáculo! Não é?!... quando diz que temos que dar a atribuir um nível a um aluno. Se nós nunca trabalhámos com aluno para esse nível, se o professor nunca teve na sala de aula com esse aluno... não, não, não é correto da minha parte atribuir um nível - digo eu, quando não fiz trabalho nenhum com aluno. Porque às vezes há alunos que vão para a sala de aula para estarem incluídos, mas vão desenvolver nenhuma tarefa, ou desenvolvem uma que não tem nada a ver com a área que o professor está a lecionar, não é?!

Entrevistadora: 4. Considera benéfico para as turmas e conseqüentemente para o AE, Trabalho Colaborativo mais sistematizado?

PCN1: - Sim é benéfico, mas claro que é benéfico. É sempre benéfico, mas se tens 500 alunos, se só 10 são de educação especial. Fica-se com pouco tempo para os 10. Fica-se com mais tempo para os outros clientes, não é?! E então eu penso ficam sempre a perder. Para fazer um trabalho sério, devia ter, devíamos, eu falo por mim devia ter mais tempo para planificar tarefas e atividades para esses alunos. Nem sempre fazemos. Não planifico nada, eu planifico, vai surgindo conforme faz para a turma. Olha faz este exercício, isso este exercício aquele. Dedicamos alguns exercícios, mas depois em sala de aula ele está sempre desfasado, porque enquanto a turma está a corrigir os exercícios ele está com outra tarefa, das mais simples ele consegue, ok! Mas, depois quando há mais complicados, ficam ali um bocadinho... e o que vale é o professor de educação especial estar lá sentado ao lado a ajudar. Mas, mas é, é difícil, claro que é!!

Bloco E - Coordenadora e o desenvolvimento profissional dos Professores

Entrevistadora: 1. Existem e implementam programas de desenvolvimento profissional dos professores, prevendo as boas práticas colaborativas e a Educação Inclusiva? Quais?

PCN1: - Penso que não há. Pelo menos nunca senti. Pode ser ignorância minha, ... percebe? Se calhar até há, mas o que eu sinto é que não há.

Entrevistadora: 2. Quais as vantagens que o professor observa com a implementação e cumprimento de programas (caso houver) de desenvolvimento profissional dos professores, prevendo as boas práticas no Trabalho Colaborativo e na Educação inclusiva?

PCN1: - No desenvolvimento profissional? Se a coordenadora comunicar, ou dizer o que é que se pode fazer, quais são os objetivos, não é?! Porque às vezes trabalhamos sem objetivos. E aí está mal. Eu tenho de trabalhar com objetivos. Eu quero que o aluno saia a fazer as competências essenciais, alguns chegam aos essenciais, outros nem aí chegam. A coordenadora se nos orientar para dizer o que é que podemos trabalhar com ele, se houver objetivos de aprendizagem, facilita não só o professor como aluno, não é?! Porque sabemos, e se calhar, aí fazemos a planificação. Se houver uma boa coordenação, então sim já dá para fazer uma planificação, já dá para eu desenvolver trabalho e já fazemos uma avaliação coerente.

Entrevistadora: 3. Quais são os tipos de formação e desenvolvimento profissional necessários para promover o Trabalho Colaborativo eficaz entre os referidos professores?

PCN1: - Todo o tipo de formação que envolvesse a cooperação entre docentes faria muita diferença! Eu penso que sim. Pelo menos uma vez por mês, se calhar. Não era preciso muito tempo, com todos os professores que têm o aluno. Não, não, não era só com um. Porque o que

um não vê pode o outro sentir, ou observar. Ele pode-se comportar de uma determinada maneira numa aula e não na outra. Percebermos o que é que se passa e como é que podemos ajudar esse aluno. Porque se é um aluno diferente, não é?! Se é especial tem outras características. Também podíamos tratar de outros alunos, pode não ser apenas para um aluno, pois há professores que têm um aluno em comum. Se reunir e estabelecer estratégias facilitadoras para o aluno e também para o professor porque não é muito fácil também ter um professor lidar com um aluno quando não sabe lidar com determinadas coisas. Facilita o ensino e facilita a aprendizagem.

Entrevistadora: 4. De acordo com a sua experiência na gestão escolar é vantajoso o Trabalho Colaborativo? E como se repercute na inclusão dos alunos com necessidades educativas específicas?

PCN1: - Dizer o que coordenar, tarefas aos professores e como é que é feito esse trabalho é determinante. Para além das reuniões, mas aí é para o conselho de turma. Depois comunicamos de maneira informal, nos corredores, na sala de professores. Vamos falando das dificuldades, do que sentimos. Se está triste, se não está triste, está a estudar, se faz trabalhos, se não faz.

Bloco F - Educação Inclusiva

Entrevistadora: 1. Como observa o processo de educação inclusiva ao nível do AE?

PCN1: - Primeiro, o que é a Educação Inclusiva? ...É todos, todos estarem incluídos dentro da sala de aula. Nenhum ser posto pelo lado, pela cor ou pela..., pelo cognitivo, inclusive não é só os da educação especial, não é?! Cada vez mais temos aqueles alunos oriundos de outros países. Então, temos que os incluir na sala de aula e respeitar as crenças, a origem, a vivência de cada um, a parte cultural de cada um, a sensibilidade de cada um. Incluir todos, todos e não marginalizar nenhum. Nem pela etnia, nem pela cor, nem pelo conhecimento, nem por nada, inclusive incluir todos e conseguir transmitir a todos. Não ficar nenhum aluno de lado e tem sido a nossa principal prática ao nível do AE.

Entrevistadora: 2. Quais são os benefícios da implementação da Educação Inclusiva para os alunos com necessidades educativas específicas (NEE)?

PCN1: - Os benefícios é aluno motivado para a aprendizagem, é o aluno que gosta de estar na escola. É um aluno que não se sente discriminado. É um aluno que, que fica bem, não há por ser, não, não acha que é tratado de maneira diferente, embora haja diferenças, mas não se sente marginalizado. Um aluno educação especial é um aluno que sente. Pode ser até que maneira diferente, mas sente como os outros. É um aluno que pensa. Pode pensar de maneira diferente, mas pensa. E é um aluno que age. Se ele sente, se ele pensa, se ele age é como os outros, embora

diferente, mas é isso temos de respeitar. A Educação Inclusiva é respeitar os alunos que pensam, que sentem e que hajam de maneira diferente.

Entrevistadora: 3. De que forma a Educação Inclusiva contribui para um ambiente escolar mais equitativo e democrático?

PCN1: - Na equidade e na democracia da nossa sociedade, sim! Mas, a educação inclusiva tem impacto se nós integramos na escola, que é este nosso mundo, depois lá fora à partida, embora saibamos que isso não acontece., não é?! Não há inclusão dos migrantes, das pessoas com necessidades especiais. Uma coisa é a escola. É um mundo diferente do mundo lá fora. Claro que contribui. É pô-los aqui e ao mesmo tempo que estamos a educá-los ou dos colegas ao lado estão a ser educados, também, para uma educação inclusiva, não é?! Porque se nós agirmos com aquele aluno, de igual modo que agimos para eles, eu penso que os colegas, na volta vão tendo sensibilidade e vão ganhando conhecimento para verem que aquelas pessoas são diferentes, mas são iguais a eles. Em direitos em maneira de estar, pensar, mas com grupo turma.

Entrevistadora: 4. Foi escolhido com características ou conhecimentos específicos para as turmas com alunos NEE?

PCN1: - Na década de 90 nem me lembro de alunos da educação especial. Por isso noto diferença. Eu penso que antigamente ...eles existiam de certeza, mas não estava em sala de aula. Só há 10 anos, ou quinze para cá é que vejo a educação especial. Se calhar estou errada, mas é que eu comecei a ver alunos dentro da sala de aula... porque até lá não havia. Há pouco tempo ...dez, quinze anos e começaram a ir para dentro da sala de aula. E nós termos que ter algum cuidado, algum cuidado no sentido de preparar coisas e de ensiná-los e motivá-los e estar com eles e tentar transmitir. Porque até lá não havia. A minha formação nisso foi mesmo zero. Se forem como eu, nenhum. para concluir nenhuma base é só conhecimento foi adquirido da vida. Mas como estou sempre a aprender..., é isso que eu quero e gosto.

Bloco G

Entrevistadora: 1. Há mais algum outro aspeto que gostaria de referir?

PCN1: - Só gostava de..., cada vez mais a nossa sociedade está desperta para a educação especial. Não é?! Os problemas, as síndromes, problemas cognitivos. Havia de haver mais trabalho e articulação entre a educação especial e os professores. Eu acho que às vezes fazemos um trabalho..., também fazemos com aqueles alunos - se eles estão lá. Nos testes, preparamos uns testes especiais para eles, mas se calhar deviam ser trabalhadas mais tarefas. Há 3 anos eu tive um aluno com autismo. Isto é um desabafo. No sétimo ano, na altura houve comunicação entre o conselho de turma e a educação especial. Nem sabia que o aluno tinha autismo. Sabia só que ele era um bocado diferente em termos de sala de aula. Ele não escrevia, ele não passava. E então, ao fim de um mês dou-lhe um teste e ele foi o melhor aluno, a melhor nota da turma com um teste

igual aos outros alunos. Quando houve a reunião de novembro, dizem-nos que o aluno era autista tinha os problemas que tinha, descreveram o aluno, ok. Passa para a educação especial, sala à parte sai da turma. Só vai a algumas disciplinas, poucas, mas só vai uma vez por semana. O trabalho que se faz com ele é um trabalho solto. Como não há planificação é um trabalho assim avulso. Quando chego ao fim do nono ano com aquele o aluno, o aluno não progrediu nada, antes pelo contrário regrediu. Eu vejo que um aluno tinha tanto potencial para trabalhar, mas não foi trabalhado como deve ser. Ou não foi trabalhado na educação especial e o aluno em vez de progredir ao longo de três anos, não, antes pelo contrário. Isso não é educação especial. Isso não é educação inclusiva, isto não é nada. A mim choca-me porque isto é um caso de vida. Por culpa do sistema aquele aluno não progrediu. Também é culpa minha porque uma criança podia ter progredido e não progrediu.

Se fosse meu filho eu tentava acompanhar desde o início, ver o que é que faziam, que é que não faziam, como é que estava a ser feito. Eu não sei, nunca tive um filho com problemas cognitivos, mas também não sei como é que ia agir. Se calhar também não agia corretamente, mas não, não delegava só na escola. Tentava acompanhar o que estava a ser feito com ele. Tenho uma amiga, que tem uma irmã com uma filha com paralisia cerebral. Essa mãe acompanhava-a, ia às reuniões, seguia e acompanhava o que estava feito.

Os pais não podem só delegar o filho na escola. Em termos de aprendizagem, não basta só em termos de comportamento, saber comportar-se melhor, ou, não ter aqueles ataques de fúria. O aluno tem que saber aprender, ou evoluir alguma coisa. Não é ser polícia, mas tem de acompanhar o aluno. Se não o acompanham..., também não sei se é por ignorância das pessoas. não é então é o deixa andar. A escola é que sabe..., mas não. A educação especial cada vez é mais importante, não é?!

Sobre a formação realizada pelo departamento de educação especial, é importante, mas o que eu sentia no outro agrupamento é que quando eles faziam formação nem todos os professores iam. Por exemplo, em cem professores iam 10 ou muito poucos. Não era carácter obrigatório carácter obrigatório e era às vezes umas conferências e palestras, que eram fora da hora de trabalho, não é?! E nem todos os professores iam. Isto é estranho porque alguns sentem falta e querem aprender mais, mas outros ter formação ou não ter é a mesma coisa. Lá está, é um aluno que temos no meio de cem ou 2 alunos. Não vai perder tempo. Estou a ser bruta e cruel, mas é isto mesmo a realidade. Não vai perder tempo por um ou dois alunos, quando tem cem alunos que precisam de si. E tirar tempo à família, ou tempo à televisão, ou tempo a passear, para ter uma formação, as pessoas não estão para isso.

Em relação ao trabalho colaborativo, gosto muito. Gosto de trabalhar em colaboração com os meus colegas, quer sejam de educação especial, ou não. A troca de, de sensibilidades, de conhecimento, há partilha e isso sempre enriquece. Colaborar facilita não complica, embora haja pessoas que acham que complica. Para mim não, facilita-me bastante. É um trabalho facilitador.

Entrevistadora: - Muito obrigada.

PCN1: - Foi um gosto!

ENTREVISTA AO PROFESSOR PCN2

Data e hora: 10/09/2024, 13h30m

Local: sala de professores da sede do AE

Duração: 01h15m

BLOCO A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

O entrevistado foi previamente contactado, pessoalmente. Foi-lhe entregue um documento, onde constava o objetivo e tema do trabalho de investigação. Foi-lhe solicitada a colaboração e disponibilidade para realizar a entrevista, explicitando a importância da mesma para o estudo. O entrevistado foi informado sobre os objetivos do trabalho e foi-lhe garantido que as informações recolhidas seriam utilizadas, exclusivamente, para fins académicos a serem incluídos neste estudo. O entrevistado concedeu a autorização da entrevista por escrito.

Bloco B - Dados Identificativos de carácter geral do entrevistado

Entrevistadora: - Boa tarde! Muito obrigada por tudo, muito obrigada!

PCN2: - Boa tarde!

Entrevistadora: 1. Pode falar sobre a sua formação e aspetos relevantes do seu percurso profissional?

PCN2: Portanto, eu concluí o décimo segundo ano na escola secundária de [REDACTED], aos 18 anos. Entrei, nesse ano, para a Universidade, em Coimbra, na faculdade de ciências e tecnologia, para o curso de matemática. Foi a minha primeira opção, desde cedo, que era ser professor. Era ponto assente a área disciplinar, entre a matemática e a biologia. Mais novo ainda cheguei a pôr a hipótese de Geografia, mas depois, se calhar... já um bocado esta história da dificuldade de colocação dos professores e na parte das Humanidades. A coisa ficou um bocadinho mais complexa e terá condicionado a escolha. O virar mais para as ciências, e até para a matemática. Portanto, entro então aos 18 anos. O primeiro ano na faculdade... os primeiros 2 anos foram muito complicados. Não levava, de facto, a bagagem necessária para... a licenciatura. Acabei por fazer em seis anos. Foi, de facto, o período em que eu aprendi muito. Porque, como dizia há pouco, não levava de todo a bagagem necessária. Os primeiros dois anos foram muito difíceis e à medida que o tempo foi passando, e que fui avançando no percurso académico, as

aprendizagens foram muitas, com muitas alterações, até a vários níveis: no método de estudo, no local de estudo, se calhar, numa fase inicial, muito individual, mais isolado, e à medida que as coisas foram avançando, já num estudo mais partilhado, mais acompanhado com outras pessoas. Portanto, em 2005 chega ao fim dos primeiros quatro anos. O último ano era de estágio académico. Fiz estágio no Agrupamento de Escolas, do distrito de Coimbra. Neste momento, esse Agrupamento já não existe. Estagiei, então, aí. Depois, concluída a licenciatura, no meu primeiro ano não consegui colocação no ensino público. Trabalhei num colégio, da rede [REDACTED]. Foi também uma experiência, sem dúvida, até porque o meu estágio foi o primeiro ano em que não era remunerado. Portanto, nós não tínhamos turmas atribuídas, dávamos aulas nas turmas do orientador. Então, eu tinha duas turmas. Nós éramos quatro, portanto percebe-se que a experiência na prática educativa foi reduzida, embora, obviamente, assistíssemos às aulas uns dos outros e participássemos nas diferentes tarefas. Mas..., é diferente se nós tivéssemos as duas turmas, que era sem dúvida, que esse primeiro ano, de trabalho no distrito de Santarém. Foi, também, um ano de muita aprendizagem. Efetivamente, tinha quatro turmas ao meu encargo. Entrar em toda a realidade educativa nos diferentes processos. Portanto, foi sem dúvida um ano em que aprendi muito, enquanto professor na prática pedagógica, porque faltava essa bagagem, e essa experiência, que infelizmente o curso permitiu na bagagem científica, mas a parte prática e de concretização fica um bocado..., depois nos primeiros anos de exercício da profissão, do ponto de vista da formação como a educação é trabalhada, encarada, perspetivada, foi sem dúvida o ano que eu mais detestei. No ensino particular e cooperativo, pelo menos, foi essa a experiência que eu tive. A educação é vista como um negócio a um cliente, o cliente os encarregados de educação, que têm de ser satisfeitos para voltar no ano letivo seguinte, e com outros filhos. Sem dúvida, que essa a versão comercial da educação é muito perigosa. Pessoalmente não me revejo nela, e acho que não vai de encontro àquilo que efetivamente se pretende na educação, numa educação de todos e para todos. Acima de tudo porque o processo educativo é encarado pela imagem que tem de passar para o exterior. É no seu essencial, e naquilo que verdadeiramente é importante. Ao fim do primeiro ano, mesmo tendo sido convidado a ficar, a resposta tenha sido negativa. Portanto, nessa altura, no ano seguinte fiquei colocado em novembro, em funções na escola pública. Fui exercendo. Depois ao longo de todos estes anos, numa fase inicial com muita precariedade, com contratos que nem sempre começavam em setembro. Os primeiros anos já começaram logo no primeiro período. Entretanto, depois começaram a aparecer os horários anuais completos, sempre muito longe da minha da minha residência. Portanto, natural do distrito de Coimbra, sempre colocado, o mais a norte que estive foi no distrito de Santarém. Portanto, foi tudo daí para baixo, até ao mais distante que foi no distrito de Setúbal. Apesar de pessoalmente, familiarmente, ser muito mau, sem dúvida alguma há vantagem e também há os aspetos positivos, que podemos tirar deste desta precariedade, e deste circular por muitos sítios, por muitas escolas. Apesar de vivermos no mesmo país, de zona para zona, de escola para escola, há particularidades e especificidades.

Portanto, permite-nos, sem dúvida, aqui um grande um contacto com realidades muito diversa e quase bebendo, um bocadinho aqui, um bocadinho acolá. Portanto, consegue-se ter uma perspectiva mais global, daquela que ao fim ao cabo é a realidade da educação, em Portugal. Cheguei a estar presente no concelho de Sintra, com realidades muito concretas. Entre os colegas que saíamos às 6:30, da tarde, e havia muitos colegas que ficavam na sala de professores até às 7h da tarde, porque tinham medo de fazer o trajeto da escola ao carro, naquele momento de saída. Eu saía depois dos miúdos se canalizarem para os diferentes autocarros, para os carros dos pais. Eram realidades difíceis. Eu saí sempre, mas ia sempre encostado ao gradeamento da escola, porque sabia que pelo menos de um lado estava garantido, que estava seguro. São realidades também com muitos problemas sociais, em que o professor, muitas das vezes, mais do que ensinar matemática, até tem de estar mais atento a outro tipo de problemas. Felizmente, também, estive em escolas onde tive turmas de elite, em que podia estar de facto mais focado na matemática. No processo de ensino aprendizagem da matemática em si do que noutras coisas. Portanto, isto para dizer que, de facto, apesar da precariedade da nossa profissão, tem de facto muitos constrangimentos, mas estar a saltar de escola em escola, de zona em zona, de tem esse aspeto positivo: o contacto é obviamente percebemos à medida que o tempo passa, e a unidade, também, vai avançando. Nós, também, vamos começando a perspetivar as coisas de uma outra forma. Percebo, também, as vantagens desta estabilidade, não só pessoal e familiar, mas também na parte da parte profissional. A entrada em quadro de zona e também traz outras vantagens. Sabemos e conhecemos a realidade com que trabalhamos. Obviamente, todos os anos temos alunos diferentes, situações diferentes, turmas diferentes, mas o contexto social é semelhante. Obviamente que, de vez em quando, lá aparece uma outra situação mais assimétrica em relação àquilo que é o padrão, mas de uma maneira geral, as coisas tendem a rodar em torno daquele padrão. Obviamente, isso dá-nos algum conforto. Todos os dias no trabalho, que que realiza, é basicamente assim.

Entrevistadora: 2. Considera necessário ter formação específica para ser docente de alunos com necessidades educativas específicas? Porquê?

PCN2: - Eu acho que essa, é neste momento, é uma das principais lacunas da nossa formação de professor. Aliás sempre que passa uma formação, depois no final, quando preenchemos aquele inquérito, e onde nos pedem sugestões para outras formações, deixo sempre isso escrito. No ensino aprendizagem da matemática, obviamente, que há coisas que vão mudando: os programas, mudam estratégias, da forma como devemos abordar, esta tentativa de trazer cada vez mais a tecnologia à sala de aula e ao ensino da matemática, também, faz com que precisamos de formação para nos integrarmos de novas realidades da tecnologia em si, do seu funcionamento. Mas, isso de uma forma, ou de outra, nós enviamos sempre, conseguindo acompanhar, até porque todos os conteúdos podem ser apresentados de uma forma diferente, mas no essencial acaba por ser.

Podemos avançar, aprofundamos mais, aligeiremos mais, naquele pormenor. No essencial e a esse nível, pelo menos, sempre senti essa dificuldade. Sou chamado a trabalhar com alunos, que têm problemáticas muito diversas. Chegou a acontecer, ao longo de todos estes anos, este miúdo tem este problema e eu nunca tinha ouvido falar da doença, ou do problema. Não tinha qualquer conhecimento do que se tratava, do impacto que isso tinha nas competências do aluno, nas suas capacidades, nas suas aptidões, e sou logo, desde cedo, convidado a adaptar: testes, planificações, estratégias, metodologias, para tentar chegar ao aluno, quando eu não conheço nada, nem rigorosamente nada da problemática. Portanto, eu até posso estar a decidir..., se calhar, tenho que privilegiar questões de escolha múltipla, ou questões de resposta curta, ou se calhar não é positivo chamar esse aluno ao quadro, e se calhar, até posso estar a fazer uma grande asneira, porque podem não ser as melhores estratégias, as melhores metodologias para aquela problemática. Portanto, acho que essa é, sem dúvida, uma grande fragilidade do nosso sistema educativo e da nossa formação inicial de professor. Porque têm as cadeiras da área científica, correspondente das pedagogias, mas não somos nem de longe, nem de perto, preparados para o trabalho com este tipo de crianças, seja qual for a problemática, das coisas mais simples, as coisas mais complexas. Sem dúvida que, ao longo destes 18 anos, eles sentem isso muitas vezes. Obviamente, que depois, a experiência, eu trabalho com este caso neste ano, para o ano aparece um semelhante, vamos aprendendo..., também na troca de experiências entre colegas, com o acompanhamento dos colegas de educação especial, muitas das vezes os psicólogos das escolas, mas é um trabalho que ao fim ao cabo ninguém monitoriza. Fica um bocado ao sabor das vontades de cada um, não é com certeza, alguns de nós procuraremos dar resposta, se calhar outros não, pelas mais variadas razões não conseguiram fazer isso. Portanto, acho que muitas das vezes, estas crianças ficam um bocadinho ao sabor da boa vontade dos professores, que lhe caem em sorte. Se calhar o sistema educativo, em si, não as protege tanto quanto isso, ou não se preocupa tanto quanto isso, com a sua formação, e com aquilo que recebem. O sistema educativo tem para nos oferecer..., porque de facto na minha formação inicial não tive qualquer trabalho ou investimento nesse sentido. Ao longo de todos estes anos, as preocupações que eu tive na formação, que recolhi neste âmbito, que me foi permitida. Acho que isso é, de facto, uma grande fragilidade do nosso sistema educativo. Acho que se centra muito nesta ideia que estes alunos têm que estar integrados. Estes alunos têm que estar na turma, estes alunos têm que estar integrados, mas não é só ir a tudo, não é só estar com os colegas. Será que aquilo que ali acontece é favorável? Será que estar integrado numa turma é assim tão benéfico? Comparativamente com um tratamento mais diferenciado, que poderia estar mais de acordo com as suas competências, com as suas necessidades, com as problemáticas que possui. Acho que há aqui um grande caminho, ainda, a fazer em relação ao trabalho colaborativo, que existe entre os professores do ensino regular e os professores de educação especial.

Bloco C – Concepções sobre o Trabalho Colaborativo.

Entrevistadora: 1. Como se traduz nas suas práticas o TC?

PCN2: - De facto, o processo é evidente. Obviamente, varia, também, um bocadinho de agrupamento para agrupamento, das pessoas que estão. Sem dúvida que estes trabalhos colaborativos com os professores da educação especial vão sendo esse suporte, que é feito com este tipo de crianças e adolescentes. Mas, pessoalmente, sinto que muitas vezes, na generalidade das situações, também depende das situações. Portanto, esse trabalho existe, essa colaboração existe. É proveitosa, tem os seus frutos. Como dizia, insisto, de facto o professor da educação especial é o suporte do apoio, que é dado a essas a essas crianças e adolescentes, mas de facto acho escasso. Acho insuficiente e acho que o trabalho com estas com estas crianças e adolescentes teria de ter sempre o professor da educação especial. mas não esqueçamos que toda educação especial também é uma área disciplinar em concreto. Muitas das vezes, nós precisávamos..., eu por mim já senti, muitas vezes essa dificuldade. Tenho um determinado assunto para trabalhar. Sei lá..., com trigonometria, a circunferência.... Sei que tenho o aluno A, B ou C, que tem este, aquele problema. Muitas das vezes, eu acabo por não saber como é que hei de abordar com ele. O que é que será que posso ir até ali.... será melhor ficar só pela rama..., será melhor aprofundar? Até que ponto? Qual será a melhor forma de abordagem? Acho que as equipas da educação especial..., teria de haver, também, aqui ao nível das diferentes áreas de formação. Teria de ser uma equipa mais plural, com pessoas. Obviamente, não digo das doze disciplinas que os miúdos têm, mas de diferentes campos e de diferentes áreas científicas, que nós conseguíssemos perceber em cada disciplina até onde é possível ir. De acordo com a problemática, na disciplina de matemática, vamos até aí ..., vamos até ali ... Muitas das vezes nós falamos de currículos específicos, mas depois no fundo, na prática, acabam por se traduzirem em muito pouco. Aquela deixa da integração destes alunos em grupo turma, e entre os benefícios que essa integração tem, obviamente que sou o primeiro a concordar que estes alunos têm, socialmente, de estar inseridos, e bem inseridos. Acho que numa turma, mesmo quando a turma consegue ser reduzida, o professor tem vinte alunos. Está lá o aluno que tem a problemática A, B ou C, mas tem os outros dezanove. Portanto, seria muito mais benéfico, na minha perspectiva, muitas das vezes, estes alunos, se calhar, estarem inseridos em turmas feitas já mais vocacionadas.

Entrevistadora: 2. Tendo em conta a sua experiência, quais têm sido as principais vantagens do envolvimento em Trabalho Colaborativo?

PCN2: - Os miúdos que, para além dos professores em sala de aula, têm professor educação especial, fazem terapias várias, sem dúvida que uma ação concertada entre todos estes intervenientes, e até com o próprio carregado de educação, com os médicos clínicos, com os psicólogos que acompanham o aluno. Sem dúvida que o trabalho colaborativo, entre todos estes

agentes, uma ação concertada entre todos estes intervenientes, será o caminho para um tratamento adequado de cada situação.

Entrevistadora: 3. Que importância atribui ao Trabalho Colaborativo?

PCN2: - O Trabalho Colaborativo entre os docentes, das diferentes disciplinas, e de educação especial existe. Umás vezes mais explícito, outras vezes mais implícito, dependendo dos alunos, por vezes mais intensos, outras vezes menos intenso. Também, dependendo dos seus resultados, do comportamento que vai assumindo, da atitude, mais ou menos desempenho. Na minha perspetiva, seria preciso em relação ao trabalho colaborativo mais importância do que se lhe atribui. É assim, sem dúvida, que o trabalho, nestas circunstâncias, até pelo que há pouco dizia, pela falta de formação. Sim, todo o contexto de trabalho colaborativo me parece importante. Neste contexto, ainda mais importante, porque de facto, o trabalho colaborativo entre os vários professores das disciplinas, que o aluno tem, e o docente de educação especial é muito importante. Portanto, entre todos, o professor de educação especial será aquele que nos poderá ir conduzindo melhor, de acordo com a especificidade, com a problemática que o miúdo tem. Também temos muitos fatores que inibem esse trabalho colaborativo, que no dia a dia, não permitem que esse trabalho seja maior, mais intenso. O professor de educação especial tem um número enorme de alunos, que tem a seu encargo. O professor tem uma carrada de turmas, precisa de ter horas para apoios, para ser diretor de turma, para projetos disto e para projetos daquilo. De facto, a falta tempo para que os professores das diferentes disciplinas se sentem, e conversa sobre o aluno, e conversar com o colega da educação especial sobre a definição de estratégias, na análise do programa, dos conteúdos, até onde poderá ir, ou não. Portanto, falta obviamente tempo. O que isso implica, mais tempo, mais recursos. Saber qual é o grande problema que isto traz. Sem dúvida que o trabalho colaborativo será a estratégia para a abordar, e trabalhar estas situações. Agora vai existindo... Como, também, já dizia há pouco, mas faltam recursos, falta ter tempo para que esse trabalho colaborativo possa ganhar forma, organização, regularidade, princípio meio e fim. Muitas das vezes vamos falando nos corredores, vamos falando nas reuniões do conselho de turma, que têm duas horas de duração e uma ordem de trabalhos de seis ou sete pontos. Percebemos que falta tempo para preparar, para trabalhar, para ouvir, para discutir, para decidir, para haver uma ação mais concertada.

Entrevistadora: 4. Como é que o Trabalho Colaborativo afeta a prática pedagógica?

PCN2: - Obviamente, que nós não conseguíamos abrir uma turma com alunos da problemática X, alunos da turma com a problemática Y. Uma turma para cada tipo, mas avançar aqui estratégias, que de facto, permitissem um trabalho mais concreto. Porque, sem dúvida, que a inserção deles na turma é importante, mas inibe muito um trabalho mais específico, mais personalizado. Devia ser um trabalho mais de acordo com as reais necessidades desses alunos, porque o professor sozinho, em sala de aula, não consegue, não pode sentar-se ao pé daquele aluno e deixar os outros

dezanove. Portanto, estas insistências na integração, às vezes, de coisas tão complexas, na turma normal, na minha perspectiva, muitas das vezes, têm mais contras do que prós.

Bloco D - Estratégias desenvolvidas para o Trabalho Colaborativo entre professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial

Entrevistadora: 1. Quais as estratégias de Trabalho Colaborativo são atualmente implementadas entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial?

PCN2: - Entre os docentes há situações em que correrá melhor, outras em correrá menos bem. Acho que temos de ter essa abertura e essa tomada de consciência, mais uma vez, também, depende das pessoas envolvidas.

Entrevistadora: 2. Seguindo a perspetiva anterior, gostaria de implementar outras estratégias? Quais e porquê?

PCN2: - Se queremos garantir uma educação de todos e para todos não pode ficar ao sabor da boa vontade. Apesar de não termos meios, condições, recursos, horas para isso, muitas das vezes foi esse aperto no coração, essa sensibilidade de perceber que é preciso fazer algo mais... porque senão aquela criança não vai conseguir ter a sua autonomia, não vai conseguir ser uma pessoa ativa, um cidadão envolvido, comprometido na sociedade. Acho que sim! Que de facto, esta abertura para a saída da zona de conforto, para o diálogo, para a discussão, para a análise, para a ponderação, para recuar, para avançar, para exigir, para ceder.

Entrevistadora: 4. Que condições foram criadas no AE para promover a implementação de TC entre professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial?

PCN2: - De facto a falta de tempo, a falta de recursos, a sobrecarga de trabalho, que sem dúvida, muitas das vezes interfere a esse nível. Os fatores promotores desse trabalho... eu acho que, até hoje pelo menos, nas realidades que eu tenho frequentado ao longo destes anos, o que tem promovido esse trabalho colaborativo é acima de tudo a boa vontade das pessoas, que estão envolvidas. Se nós olharmos para o sistema educativo português, no que diz respeito, pode haver muita coisa bonita escrita. Não ponho em causa! Agora, na prática, fruto de mil e um fatores, o que promove o sucesso desse trabalho é de facto a boa vontade dos intervenientes, que nele estiverem envolvidos. As condições para a promoção desse trabalho colaborativo, hoje, nas nossas escolas, pelo menos nas realidades que eu tenho frequentado, são poucas as horas. Fica um bocado ao sabor da boa vontade dos intervenientes.

Entrevistadora: 5. Quais os obstáculos que a coordenação encontra para implementação do Trabalho Colaborativo entre professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e professores de Educação Especial?

PCN2: - Muitas das vezes, ao longo destes anos, e com esta falta de tempo, de recursos, de meios, a que eu tenho estado a referir, acho que em alguns momentos consegui, também, confesso, que noutros não o consegui fazer. No entanto, em alguns momentos consegui sair da minha zona de conforto e dar um bocadinho de mim, do meu tempo, a esses alunos, ao trabalho com esses alunos, a preparação das aulas, ou dos instrumentos de avaliação para esses alunos. Tem de haver uma certa sensibilidade à sua realidade, às suas problemáticas, muitas das vezes ao sofrimento, que está associado a estas crianças, a estes pais e a estas famílias. Confesso que em muitos momentos, foi de facto essa sensibilidade, que às vezes, deixa uma certa angústia. Olharmos para aquelas crianças, ao tentarmos pensar o que vai ser quando chegar à idade adulta? Como é que vai conseguir ter a uma ferramenta de trabalho para garantir o seu sustento? O sustento da sua família? Como vai ter uma vida autónoma? É, é um bocadinho a sensibilidade para este tipo pormenores, que muitas das vezes se conseguirmos pensar e ponderar um bocadinho.

Entrevistadora: 6. Considera benéfico para as turmas e conseqüentemente para o AE, o Trabalho Colaborativo mais sistematizado?

PCN2: - Acho que..., e acabo por me estar a repetir em algumas ideias, mas de facto não sei. Como nunca pensei nisso ..., mas falta tempo, falta espaço para um trabalho com mais princípio meio fim, mais organizado, mais orientado para este tipo de trabalho, que esse trabalho se torne mais geral e mais abrangente e que seja uma dinâmica mais estruturada.

Entrevistadora: 7. Como são avaliados os resultados do Trabalho Colaborativo entre professores da Educação Especial – há instrumentos para o seu registo e como é feita a avaliação?

PCN2: - Durante estes sete anos..., recordo-me que, por exemplo, no primeiro ano em que eu trabalhei cá, tinha uma aluna, que com agora já não consigo precisar qual a problemática em concreto, mas levava a redução da turma. Neste caso, em concreto, como estou a reportar, as dificuldades neste trabalho, que ainda se falava há pouco. Portanto, da discussão, da análise desta capacidade, de exigir neste aspeto, mas é capaz de ceder noutros. Foi assim a situação, que nestes sete anos, que mais me deixou perturbado nesse sentido. Acho que é eu, enquanto professor de matemática, quer com a colega da educação especial, que acompanhava a aluna, não conseguimos chegar a um ponto de encontro. Os alunos não podem ficar ao sabor de... Já trabalhámos, outras vezes, depois disso, e as coisas correram lindamente. De uma maneira geral, penso que vamos conseguindo dar resposta a essas situações. Uma vez mais eficazmente, outras vezes não tanto. Uma vez mais assíduo, outras vezes mais pontual. Penso que, até fazendo o confronto com outras realidades, a que vai havendo aqui é de um acompanhamento constante. Se há problemas, o professor da educação especial vem ao encontro do professor da disciplina. O professor da disciplina se está com problemas vai ao encontro da educação especial. Tenta-se uma ação concertada entre os dois docentes. Depois, também, com o diretor de turma, com os encarregados de educação, há uma ação que passa muitas das vezes por pequenas conversas, por definição de

algumas estratégias, muitas das vezes estimulando um maior acompanhamento. Tenta-se encontrar uma possibilidade, por parte do professor de educação especial, ao aluno, uma vez que o professor acaba por ter um bocadinho mais de dificuldade, pois tem os restantes alunos da turma. O acompanhamento na realização dos instrumentos de avaliação, acho que acontece de diferentes formas, umas vezes mais eficaz, outras menos, dependendo também das situações e dependendo também da abertura dos alunos às medidas. Não basta o professor da disciplina e o professor de educação especial quererem, não?! É estarem disponíveis para ajustar e ir ao encontro dos alunos. Penso que sim, conseguimos dar uma resposta satisfatória a essas necessidades. Vai havendo abertura para essa discussão, para esse diálogo, para essa definição de estratégias, para uma intervenção de proximidade.

Bloco E - Coordenadora e o desenvolvimento profissional dos Professores

Entrevistadora: 1. Existem e implementam programas de desenvolvimento profissional para professores, prevendo as boas práticas colaborativas e a educação inclusiva? Quais?

PCN2: - Acho que é necessário preparar os professores durante o processo de educação inclusiva. Sim, sem dúvida! Foi por aí que eu comecei. No início, essa é uma grande lacuna, é uma grande lacuna na formação inicial de professores. Ao longo da carreira, é também uma grande lacuna. Em primeiro lugar, porque há muito pouca oferta nessa área. Depois porque é a formação que nós temos que realizamos na área científica correspondente, e isso também na limita. Muitas das vezes, nas escolhas que fazemos da formação, que queremos realizar, se tem dúvida, que esse é o sentimento que eu trago comigo há muitos anos. Falta formação. É preciso rever essas condições de formação e se calhar a formação para o trabalho com crianças com diferentes problemáticas, sobretudo para aquelas problemáticas que aparecem mais devia ser equiparada a formação na área científica. É de facto necessária. Não tenho qualquer vergonha em o dizer, trabalhei muitas vezes, completamente às escuras com alunos com determinadas problemáticas, que eu nem sequer conhecia, só sabia o nome, que existiam. Quando chegava ao primeiro conselho de turma, e o professor de educação especial apresentava o aluno, como eu também já disse, isto não pode ficar ao sabor da boa vontade, mas sim do profissionalismo, ou, da ausência dele. Portanto, se queremos uma educação efetivamente inclusiva, as pessoas que trabalham com estes alunos, têm de ter formação para o efeito. Conhecer mais sobre problemáticas, sobre o tipo de estratégias, que de acordo com essa problemática poderão ser mais bem-sucedidas, para saberem com que linhas que trabalho fazer nas diferentes disciplinas. Sem dúvida que a formação é muito necessária e urgente. Aperfeiçoarmo-nos e conseguirmos alcançar uma educação cada vez mais inclusiva, passa pela formação de todos os intervenientes, dos professores, dos órgãos de direção e gestão das escolas, porque tal como os outros eles também são professores. Portanto, se eu estou a dizer que a nossa formação de base não tem qualquer orientação nesse sentido, pois eles como professores também

não tiveram, e, também, porque cada vez mais podem não ser coisas muito graves ou muito condicionantes. É cada vez mais raro na turma, ao longo do ano, não haver alguém para fazer uma referenciação e avaliação.

Entrevistadora: 2. Como é feita a referida implementação?

PCN2: - A nossa relação estabelece-se, acima de tudo, de forma indireta, não explícita, através do professor de educação especial, que pertence a esse departamento e que trabalha que trabalha connosco. A relação do professor, do conselho de turma, com a coordenadora do departamento, portanto, existe desta forma, uma forma indireta, não explícita. Pessoalmente, na minha perspetiva, não a vejo tão premente, tão necessária como, por exemplo, a relação que há pouco falava com os terapeutas, com todos os profissionais, que trabalham com o aluno. Conforme nós temos um conceito, todos à mesma mesa, todos os professores que trabalham com aquela turma, com aqueles alunos, e que se há problemas de comportamento, se há problemas, são ali discutidos. O aproveitamento do trabalho colaborativo. seria importante que no trabalho com este aluno todos os intervenientes participassem no seu processo educativo. O professor das diferentes disciplinas, o professor de educação especial, os terapeutas, que possam intervir. Que houvesse uma maior ligação, obviamente, que muitas das vezes chegam-nos os relatórios. De facto, acho que seria proveitoso sentar à mesma mesa e a discussão em torno do caso. Não precisava de ser caso a caso, aluno a aluno, mas se calhar fazia mais sentido problemática a problemática. Se de facto, nós conseguíssemos levar à sala de aula as indicações desses terapeutas, desses clínicos que acompanham. Se de facto, houvesse esse espaço para esse para esse trabalho colaborativo entre os profissionais das diferentes áreas, na parte mais clínica, psicológica, e os professores. Se calhar todos teríamos a ganhar sobretudo a criança ou adolescente.

Entrevistadora: 3. Quais as vantagens que o professor observa com a implementação e cumprimento de programas (caso houver) de desenvolvimento profissional dos professores, prevendo as boas práticas no Trabalho Colaborativo e na Educação inclusiva?

PCN2: - É assim, em bom rigor, a relação do professor, do conselho de turma, das diferentes disciplinas, com a coordenadora do departamento de educação especial é uma relação indireta. Diretamente, o professor só trabalhará com ela se ela for a docente de educação especial, que acompanha o aluno A, B ou C daquele conselho de turma.

Entrevistadora: 4. Quais tipos de formação e desenvolvimento profissional são necessários para promover o Trabalho Colaborativo eficaz entre os referidos professores?

PCN2: - Obviamente, que neste trabalho colaborativo existe sempre uma grande abertura ao diálogo, ouvir pontos de vista diferentes, estar disponível para alterar as estratégias, métodos. Portanto, o trabalho colaborativo tem de assentar nesses pressupostos. Não vou conseguir trabalhar colaborativamente, seja neste contexto, seja noutra qualquer, se eu não estiver disposto a alterar nada na minha prática educativa. Portanto, de facto no trabalho com estas crianças nós percebemos que, ou pelo menos, eu chego a essa conclusão, que tenho de estar disposto muitas

vezes a sair da minha zona de conforto. Obviamente, qual é o cenário ideal? Preparar uma aula e poder dá-la tranquilamente e ela ser acessível aos vinte e tal alunos que eu tenho dentro da sala de aula. Se eu fizer um teste, e aplicar esse teste aos vinte alunos da turma, o trabalho com este tipo de crianças exige, sem dúvida, esta capacidade de sair da nossa zona de conforto, de estar aberto a ouvir, a aprender a ceder, a recuar, a exigir também, numa perspetiva construtiva. Acho que exige, também, uma certa sensibilidade. Acho que é necessária uma certa sensibilidade, porque se vivermos numa indiferença perante o outro, e muitas das vezes acho que negligenciamos estas situações e estas crianças, e estas problemáticas. Porque nos é indiferente!? Portanto, o trabalho colaborativo, o trabalho com estas crianças, com estes adolescentes, também assenta nessa sensibilidade. Contudo, fica ao critério e à boa vontade do professor ou dos professores que lhe couberem.

Entrevistadora: 5. De acordo com a sua experiência, é vantajoso o Trabalho Colaborativo? E como pode se repercutir na inclusão dos alunos com necessidades educativas específicas?

PCN2: - Sim, o trabalho colaborativo é vantajoso. É assim, sem dúvida que nós não podemos trabalhar da mesma forma com o aluno, que felizmente não tem qualquer tipo de problemática, do que com o aluno que tem um défice de cognitivo. Cada problemática merece um tratamento diferenciado, sem dúvida. Nessa perspetiva é importante o aluno estar incluído na turma, na escola nas diferentes realidades, não podemos de todo pôr de parte. No que diz respeito ao trabalho colaborativo, propriamente dito, repercute-se favoravelmente na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

Entrevistadora: 6. Como e em que tempos os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial planeiam em conjunto?

PCN2: - Se há um professor de educação especial, portanto, esse será a figura daquele departamento no trabalho com o aluno e no conselho de turma. Na minha perspetiva, não é tão prioritária, ou tão proveitosa, como aquela que seria com todos os profissionais que aos vários níveis trabalham com o aluno.

Bloco F – Educação Inclusiva

Entrevistadora: 1. Como observa o processo de Educação Inclusiva ao nível do AE?

PCN2: - Há uma coisa que eu vejo na EB, e que a mim que acho positivo para todas as partes, até mesmo para nós. Tínhamos a unidade onde havia miúdos como problemáticas bastante acentuadas a grave. A determinada altura do dia, nós vemos a circular pelos corredores, nos espaços exteriores da escola. Penso que é positivo para todos professores, alunos, auxiliares. É positivo porque a vida é assim. Nós podemos ter a felicidade na nossa família todos serem saudáveis, não sei. Infelizmente, isso não acontece a todos e acho que isto contribui para aquele aspeto, que eu também falei pouco, para a nossa sensibilidade para este tipo de problemáticas. Às vezes, nós vivemos tão distantes dessa realidade, que tendemos a desvalorizar, quer dizer, a não

ter em conta. Portanto, o trazer estes alunos para a escola, e mesmo estas unidades, de um trabalho mais específico, estarem integradas no espaço escolar, eu acho positivo. Leva a todos os intervenientes, desde funcionários, ao diretor, a alunos, aos professores, aos encarregados de educação, que vêm à escola, e que se cruzam, também, com essas crianças, a estarmos mais sensíveis, mais atentos e predispostos para todas essas realidades. E se nós estivermos mais sensíveis, mais desportos, acho que também vamos conseguir ser mais plurais, acolher mais, e, portanto, contribuirá sem dúvida para esse ambiente mais democrático, de plena integração de todos.

Entrevistadora: 2. Quais são os benefícios da implementação da educação inclusiva para os alunos com NEE?

PCN2: - Eu acho, pessoalmente, este conceito da inclusão é interpretado de uma forma muito estrita. Fazer inclusão, em termos de os alunos estarem integrados nas turmas. Eles precisam dessa inclusão, ela é benéfica. Os alunos têm que estar nas disciplinas onde podem estar sem problema nenhum, mas há outras em que se queremos ter um ensino inclusivo, que inclua a todos, e que vá ao encontro de todos, passa pela saída da sala de aula. Passa por fazer grupos de nível, ou pela problemática em si, tentar agrupar. Não estou a falar disto só para alunos de currículos específicos, mesmo aqueles que tenham a disciplina de matemática do sétimo, ou oitavo, em que as coisas de facto possam ser abordadas e acompanhados de uma forma mais específica, mais concreta. Porque ao professor, por melhor que seja a turma, por mais autónomos que sejam os alunos, é muitas das vezes impossível. Até em turmas em que não há problemáticas nenhuma, às vezes, é difícil. Nós conseguimos ir ao lugar, tirar dúvidas, acompanhar, corrigir, dar este ou aquele conselho. Quanto mais em turmas, onde para além destes, depois ainda temos mais dois ou três alunos com problemáticas muito específicas, com ritmos de trabalho muito concretos. Portanto, acho que o trabalho inclusivo passa, sem dúvida, pela inclusão destes alunos em grupo turma, no contexto, na realidade escolar, com os colegas. Queremos pessoas plenamente integradas, mas também passa por todas as áreas, em que isso se veja como necessário. Passa por um trabalho mais concreto, mais específico, de acordo com a problemática, com as capacidades e competências do aluno, isso sim é trabalho inclusivo, apesar dele, naquela disciplina, estar todo ano fora da sala. Pronto! Só que caímos no velho e eterno problema. É preciso ter recursos humanos e não só salas, mas sem dúvida, que na minha perspetiva, se fizermos um trabalho verdadeiramente inclusivo com estas crianças e com estes adolescentes, não é só que ele tem aquela problemática, mas acompanha a turma, mas está integrado na turma, está integrado com condições.

Entrevistadora: 3. Quais são os benefícios da Educação Inclusiva para os alunos sem NEE?

PCN2: - É assim, sem dúvida, estas crianças precisam de estar incluídas nas turmas, não só por elas. Precisam estar integradas, mas esse trabalho inclusivo, também é importante ser feito em prol do aluno. Os outros alunos também precisam de perceber que há problemas, que há pessoas diferentes, que têm de ser respeitadas, têm de ser integradas. Portanto, esse trabalho inclusivo e a

inclusão de todas estas pessoas é, também, importante pelo outro lado da medalha. Portanto, é preciso perceber que à minha volta há pessoas diferentes, que têm ritmos diferentes, que eu tenho de respeitar, que tenho de saber valorizar e promover. Também é preciso saber estar com eles. Portanto, também por aí, acho que essa inclusão é importante. Nesta linha do que eu estava a falar, é preciso perceber que há pessoas diferentes, que têm de estar integradas, que têm de ser respeitadas, que têm de ser valorizadas. Se conseguirmos promover uma aceitação saudável, leva de facto a um ambiente mais plural, mais livre, mais democrático. Uma integração plena de todos os elementos da comunidade educativa, que no fundo é isso que nós ambicionamos para a comunidade escolar que ambicionamos para a sociedade civil.

Entrevistadora: 4. De que forma a Educação Inclusiva contribui para um ambiente escolar mais equitativo e democrático?

PCN2: - Pessoalmente não vejo como estar a pôr de lado, a marginalizar, se o aluno foi retirado a turma. Muitas das vezes aparece-nos a palavra inclusiva, e inclusão. Entendemos como o tirar do aluno da turma muito tempo, como estava excluído. Pessoalmente, não encaro isso nessa perspetiva. Sem dúvida, que tem de ter uma turma, um grupo turma, onde deve ir, às disciplinas em que isso é possível, por exemplo: Educação Física, Educação Visual. Agora, olhando a minha disciplina, às vezes, até têm problemáticas que não são muito graves. Pessoalmente, vejo como muito positivo esse aluno sair da sala de aula e poder estar numa sala à parte, onde não tem que estar necessariamente sozinho, com um professor. Pode haver outros miúdos, mas para ter um trabalho mais personalizado, mais inclusivo. Esse sim, de acordo com as suas reais competências, com adequações, que podem ser mais, e maior e mais concretas.

Lembro-me, perfeitamente, foi no concelho de Sintra..., eu tinha numa turma de sétimo ano, uma menina com problemas. Já não consigo precisar, mas sei que era uma problemática muito grave. Fazia-lhe fichas de trabalho à parte, que não tinham nada a ver com conteúdos sétimo ano, para ela trabalhar com o dinheiro, coisas muito elementares, as operações, trocos, essas coisas assim, a paridade de números, ordenação de números; e essa miúda estava na turma. Ora, obviamente, eu conseguia preparar as fichas. Só ia ao pé dela no início da aula, explicar, e depois ela ficava a fazer a ficha de trabalho. Eu estava a dar aula aos outros vinte. Se conseguisse, lá ia passando, se não conseguisse ir, ia ao pé dela ao fim da aula ver o que tinha feito. Não precisamos de ir para situações tão radicais como esta, mas o que é certo é que ela estava incluída na turma, ia às minhas aulas.

Bloco G – Conclusão da entrevista

Entrevistadora: 1. Há algum outro aspeto que queira referir sobre o trabalho colaborativo?

PCN2: - Não me recorda de nada, porque a minha perspetiva sobre o assunto, fui falando ao longo das diferentes questões.

A minha formação de base não me não me preparou para o trabalho com essas crianças e adolescentes. Ao longo da carreira, o que fui fazendo, foi por minha iniciativa. Vai-se seguindo e fazendo o caminho, um bocado assente na boa vontade das pessoas, sobretudo dos professores das diferentes disciplinas. De facto, esta ideia da falta de formação, da falta de meios, da falta de recursos, é preciso mais tempo, mais investimento no trabalho com estas com estas crianças e adolescentes. Também, há esta ideia é um bocadinho deturpada, que temos do conceito de inclusão. Pessoalmente, me dana um bocadinho, porque muitas das vezes fui mal interpretado e até naquele caso que eu falava há bocado. O primeiro ano em que trabalhei aqui neste agrupamento, eu entendia que a aluna não devia estar na sala de aula. Nas restantes não era encarado nessa perspectiva. A aluna quase que fugia de mim. Eu não consegui ir ao pé dela, porque os outros, simplesmente, não me davam tempo, nem espaço para isso.

Aceito que haja opiniões e perspectivas diferentes, mas que de facto, o conceito de inclusão não pode passar por à viva força ter que estar dentro da sala de aula, ao pé do grupo turma, em todas as disciplinas, porque isso para mim, em muitos casos, não é inclusão. É exclusão! O aluno está lá, de facto, ao pé dos outros, mas completamente à margem de tudo aquilo que faz, porque não consegue acompanhar, porque a pessoa não consegue ir ao pé dele. Portanto acho que, e para terminar, a ideia de mais formação, mais tempo, mais estruturas, que de facto permitam a discussão de um trabalho colaborativo entre todos aqueles, que quer do ponto de vista pedagógico, quer do ponto de vista clínico, de trabalho com um aluno tenha, de facto, uma outra abrangência. O conceito de inclusão que não passa só pela integração em grupo, uma inclusão que signifique fazer um trabalho concreto, específico de acordo com as necessidades do aluno, e que lhe permita, de facto, estar ativo, comprometido no processo de ensino aprendizagem, isso para mim é que a inclusão. Se para conseguirmos isso, e se passar por ele, naquela disciplina estar numa sala à parte, com mais dois ou três alunos e um professor, isso é correto. Noutras disciplinas estar com o grupo turma, porque de facto consegue acompanhar o grupo turma, e sentir-se incluído no grupo turma.

Entrevistadora: - Muito obrigada por tudo!

ENTREVISTA À PROFESSORA PCN3

Data e hora: 13/09/2024, 14h

Local: gabinete da EB do AE

Duração: 55m

BLOCO A - Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

A entrevistada foi previamente contatada, pessoalmente. Foi-lhe entregue um documento, onde constava o objetivo e tema do trabalho de investigação. Foi-lhe solicitada a colaboração e disponibilidade para realizar a entrevista, explicitando a importância da mesma para o estudo. A entrevistada foi informada sobre os objetivos do trabalho e foi-lhe garantido que as informações recolhidas seriam utilizadas, exclusivamente, para fins académicos a serem incluídos neste estudo. A entrevistada concedeu a autorização da entrevista por escrito.

Entrevistadora: - Boa tarde! Muito obrigada por tudo!

PCN3: - Boa tarde. É com todo o gosto.

Bloco B - Dados Identificativos de carácter geral da entrevistada

Entrevistadora: 1. Pode falar sobre a sua formação e aspetos relevantes do seu percurso profissional?

PCN3: - Na minha formação base..., então o meu desejo inicial era ser professora de educação visual, quando fui para a faculdade. Só que em Lisboa, naquela altura, tinha acabado o curso. E em Coimbra, havia um curso de professor de educação visual, só que era um pouco complicado, também, para os meus pais. Como eu também gostava muito de arquitetura foi uma opção. Só que no meu segundo ano, ou terceiro ano de arquitetura, já tinha os créditos necessários para concorrer aos miniconcursos e eu fui. E o bichinho entrou. Entrou porque eu adoro mesmo estar em sala de aula, com os alunos. É aquela ..., já tive oportunidade, depois, de fazer outras coisas porque não estive só no ensino. Já estive fora alguns anos e isso veio mudar aquela incerteza, que eu se calhar até tinha na altura, porque eu fui sempre fazer arquitetura nas férias, assim de vez em quando, mas aquilo não me preenchia de maneira nenhuma. Eu considerei sempre a minha profissão ser professora, apesar de contratada e precária. Foi ali que eu investi sempre tudo, porque aquilo que eu gosto de fazer. Gosto de estar com os miúdos. Eu gosto de interagir com eles, fazem-me sentir viva. Eles desafiam-nos. O outro trabalho não é que não seja desafiante, mas falta-lhe aquela componente emocional humana. O conversar..., sabe que eu vou ter um

trabalho muito, muito objetivo muito isolado. Eu não me conhecia suficientemente bem para perceber isso e apesar de já ter feito outros trabalhos, que acabam por ser muito ligados ao computador. A parte social, já tive que lidar com as pessoas, mas é diferente. São outras idades e na verdade eu, eu estou bem é no meio dos miúdos. A dinâmica..., a dinâmica da sala de aula e o que os miúdos exigem, eu acabo por chegar, enfim já estou nisto há 28 anos. Estive cinco anos fora. Julgo que o que aconteceu foi por estar fora, fez-me ainda perceber melhor o quanto eu gosto disto, apesar de todo o cansaço e desgaste, que nos traz, mas que é inerente a todas as profissões. Eu tive essa oportunidade de ver isso. É que outras profissões também nos trazem muitos desgastes, a outros níveis também. Se calhar até comparando com as outras profissões em que eu já estive, é aquela que dá mais liberdade no meu tempo. Eu valorizo muito, também.

Entrevistadora: 2. Considera necessário ter formação específica para ser docente de alunos com necessidades específicas? Porquê?

PCN3: - Eu penso que se fica sempre com uma mais-valia. Eu acho que quando nós..., como é que eu hei-de explicar?! Estive uns anos a dar aulas, sem ser professora, sem ter pedagógicas. E depois dei pedagógicas e fiquei professora. Tenho muitos colegas, que foram sempre professores desde o início. Pergunta é em que gaveta eles guardaram as pedagógicas?! Portanto, as pedagógicas não é uma coisa que se vai aprender e se aplica. Também vem de si, porque sem ter as disciplinas pedagógicas, pode-se ter essa essa, essa vivência, essa necessidade. De criar, de entender, e perceber o outro. Conheço professores que nunca tiveram pedagógicas e que são excelentes a chegar aos alunos e a tocá-los. Eu acho que no ensino, no ensino aprendizagem, se nós não, não conseguimos tocar, por mais informações que se façam, se a pessoa não se abre a isto?! Agora que é importante, é! Sinto falta, sinto! Porque vem a ajudar e orientar, por vezes, em dúvidas que tenho, em diversas situações. Não sei qual é o melhor caminho porque os miúdos são todos diferentes.

Bloco C - Conceções sobre o Trabalho Colaborativo

Entrevistadora: 1. Como se traduz nas suas práticas o Trabalho Colaborativo?

PCN3: - É muito importante. É extremamente importante. Aliás é este ano eu tive o prazer de trabalhar com docentes de educação especial. Para mim foi muito bom porque há escolas onde isso não acontece. Temos apenas um relatório no final do período, com o que se passou, mas não há um contacto, pois durante o período inteiro. E é isto é muito importante que haja, porque é só este trabalho colaborativo, de sabermos o que é que se está a passar, o que é que não está. Estamos todos no mesmo, na mesma linha de pensamento e de acompanhamento do aluno. E há escolas em que isso não acontece, não há grande interação entre professores e os professores de educação especial. Às vezes nem sequer os conheço, só os vejo nas reuniões em que vão lá falar um bocadinho e dão um relatório para ir para a ata, mais nada.

Entrevistadora: 2. Tendo em conta a sua experiência, quais têm sido as principais vantagens do envolvimento em Trabalho Colaborativo?

PCN3: - Senti várias vantagens! Sem dúvida! Aqui, acabei por não sentir diferença entre os professores do ensino regular e os de educação especial, porque estávamos na mesma sala, porque nos encontrávamos. Porque havia aquela conversa, púnhamos a conversa em dia em relação ao aluno ou outro. E há escolas em que isso não acontece mesmo. Os professores de educação especial estão numa outra sala, não vão à sala de professores e depois não há ligação nenhuma.

Entrevistadora: 3. Que importância atribui ao Trabalho Colaborativo?

PCN3: - O trabalho colaborativo é sempre essencial, especialmente no ensino. É que nós precisamos, quantos mais dados nós tivermos dos miúdos e colaboramos para o seu desenvolvimento, eles só têm a ganhar, e nós.

Bloco D - Estratégias desenvolvidas para o Trabalho Colaborativo entre professores do 3.º ciclo do ensino básico e os professores de Educação Especial

Entrevistadora: 1. Quais as estratégias de Trabalho Colaborativo seriam as mais adequadas e/ou são atualmente implementadas os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial?

PCN3: - Acho que a interajuda, a empatia, também, temos de ser empáticos uns com os outros, que às vezes não há. Não ser, como hei-de de dizer?!... Partilhar as suas coisas, os seus documentos, as suas fichas, uns com os outros. Essa partilha, que também, às vezes não há, mas isso facilita muito. Quando nós damos o que temos, para juntar, se somos simpáticos uns com os outros. Quando nos estamos a dar, acho que é meio caminho andado. Como estava a dizer, o trabalho colaborativo torna-se difícil porque não há premiação, se assim se pode chamar, para transição de escalões e por aí fora..., como as classificações nas aulas, os trabalhos que se apresentam, quando é as avaliações. E isto ..., eu entendo que seja preciso. Eu entendo que não pode haver uma avaliação igual para todos, mas na verdade vai sempre condicionar, aí um bocadinho, se bem que as pessoas podem dosear isto. Pode haver um bom senso, mas esse bom senso, às vezes, não chega. Eu acho que é um obstáculo, as pessoas querem mostrar o seu melhor, mas não querem partilhar como o outro. Querem primeiro fazer, querem brilhar primeiro para depois passar ao outro. Querem primeiro fazer, serem avaliados e depois, então, passar ao outro não querem evitar o máximo. Não há outra forma, também, se calhar de avaliação, que não seja realmente inovar. Deveria ser um..., eu se tiver uma coisa para apresentar, um trabalho, uma ideia diferente, eu posso partilhá-la com os meus colegas. Eles podem, também, fazer o melhor que eles puderem, porque cada um é sempre diferente do outro e cada um vai ter sempre um cunho pessoal, mas na verdade pois não é bem assim! Dá-se sempre aquela tentativa de querer ter uma ideia só sua e não partilhar nada, só depois do final e de ser conhecida. Em suma, penso que a

parte de querer fazer os alunos melhorar e o nosso interesse em levá-los a algum lado, deve se ter em conta. Quando o professor tem essa vontade, facilmente interage com os outros para juntos, mas é preciso querer e ter interesse. É mesmo a vontade, isso é um facilitador. Por queres levá-los mais longe, mas ...vai mesmo por aí. A vontade de querer levá-los.

Entrevistadora: 2. Que tipos de atividades se constituem como promotoras de Trabalho Colaborativo?

PCN3: - Acima de tudo, tem de ser lavadas a cabo atividades em que os professores saibam expor as suas ideias e saibam ouvir as ideias dos outros. Um trabalho colaborativo..., nós temos de dizer o que pensamos, mas temos de ouvir, também, o que os outros pensam. Vamos fazer uma interligação daquilo que é possível e discutindo, sempre numa base de uma discussão saudável. Perceber qual é que é a melhor forma, mas o diálogo e a exposição de como se pensa, e que se acha. Já se sabe, acho que é o melhor que podemos fazer.

Entrevistadora: 3. Como e em que tempos os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial planeiam em conjunto?

PCN3: - No meu grupo, quando entro, já está feita pelo departamento, pelo meu grupo que é o 600. Depois há aquela micro planificação, que no meu caso, como nunca sou professora efetiva acabo por ..., nunca sei. Se estou a substituir, pior porque vou considerando período a período, mesmo assim às vezes é sempre precisa alguma contenção. Portanto, tentando não fugir ao que está planificado. Se a professora se prepara, ela vai ter de dar continuidade, então cumprir ao máximo o que está na planificação. Claro! Depois tem que fazer adequar ao tempo que eu tenho também, não é?! Porque nem sempre as escolas dão mais um bocadinho, ou não para ir lá. Aqui nesta escola acabei por..., ser um trabalho muito, muito solitário. Não houve grande interação com os meus colegas sobre isso, porque cada um depois tem autonomia criativa para desenvolver de forma que se adequa mais à sua formação, porque são temas que dá para abordar muitas perspetivas, não é?! Depois cada um, também, depende da sua da sua formação inicial. Acaba por puxar um bocadinho mais para aquela em que se sente mais à vontade. Acaba, também, por vezes, acontecer um bocadinho..., que eu percebo. Depois, talvez por isso, não haja tanto aquela partilha. Eu não senti, do outro lado, os professores efetivos da escola fazerem o mesmo. De referir na escola que os conselhos de turma correram muito bem, não houve nenhuma dificuldade. Os professores estiveram sempre disponíveis para alguma dificuldade, para explicar tudo. Fomos sempre atualizando. Gostei bastante de estar aqui.

Entrevistadora: 4. Quais os obstáculos que a coordenação encontra para implementação do Trabalho Colaborativo entre professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e professores de Educação Especial?

PCN3: - Os egos. Eu acho que os professores têm um ego muito grande. Têm um ego de que são...(riso). Eu digo isto a brincar. Eu sou professora, mas aquilo que eu sinto é que mesmo os professores sentem que quando são professores têm ali um dom e separam alguns professores,

porque não são profissionalizados. Separam outros que são de um ensino inferior, ou seja, são 110, ou são do 2.º ciclo do Ensino Básico. Até isso às vezes acontece. Depois os professores do secundário distanciam-se dos outros, se bem que eu já dei secundário também. Pois estava à vontade. Estou à vontade. Sinto, sinto que há uma separação. Vejo bem que há dentro da classe docente há vários níveis. E esses egos fazem com que, por vezes, não haja essa partilha e que se guarde as coisas para si. Contudo, é precisamente o tal ego. De ser proprietário de uma ideia, de ser proprietário das suas fichas de sucesso, de ser proprietário das suas ideias e não querer a partilha. Querer levar para si esses louros, porque interessa para avaliação e para uma série de coisas que não interessa partilhar. Eu já tenho partilhado fichas de trabalho, até mesmo planificação mais detalhada do que estou a fazer. Este ano, meu grupo de trabalho, foi feito, na drive, um documento que iríamos desenvolver um trabalho especificamente, que iríamos fazer envolver com os alunos das turmas, dos níveis que tínhamos. Eu coloquei os meus trabalhos. Só houve mais uma colega que colocou. E, nós no grupo somos sete ou oito. Ninguém, aliás, tanto eu como outra colega éramos contratadas. Todos os outros efetivos, ninguém colocou nada.

Entrevistadora: 5. Considera benéfico para as turmas e consequentemente para o AE, o Trabalho Colaborativo mais sistematizado?

PCN3: - Claro que sim, sim isso é muito importante. Eu não vim às reuniões iniciais do ano passado, porque eu entrei depois do início das aulas, já tinham sido as primeiras reuniões. Dei continuidade e, portanto, não tenho noção de como é que foi no início.

Bloco E - Coordenadora e o desenvolvimento profissional dos Professores

Entrevistadora: 1. Quais as vantagens que o professor observa com a implementação e cumprimento de programas (caso houver) de desenvolvimento profissional dos professores, prevendo as boas práticas no Trabalho Colaborativo e na Educação inclusiva?

PCN3: - Eu acho que é muito importante. Nesta escola até se consegue. Funcionou bem. Nunca vi isto noutras escolas. A educação especial está tão abrangente com as turmas, com tudo. São, são colegas, que quase que posso dizer que conhecem as turmas quase todas, os alunos quase todos. Quer dizer, tudo passa pela mão, mais que não seja pela permanência dentro das salas de aula. Aquilo que nós não conseguimos, pois temos trinta alunos e quem ali está para um ou dois, ... então vai-se apercebendo, muitas vezes, de coisas. Acho que funciona muito bem aqui na escola. Eu nunca me tinha apercebido, pois nas outras escolas onde tenho passado às vezes têm o Serviço de Psicologia e Orientação. A única ligação que tenho por alguma coisa com algum aluno. Diretamente com a educação especial nunca tive a experiência que tive aqui este ano. Foi excelente! Contudo, o Trabalho Colaborativo devia acontecer, sempre que este grupo vai começar a trabalhar, temos estas turmas. Devia ser inato. A partilha devia ser inata. Portanto, nós estamos aqui todos para o mesmo. Nós queremos saber, em mais detalhe, o que é que cada um deles tem.

Que bagagem é que cada um deles traz, para assim conseguirmos todos chegar mais facilmente a eles. Quando eu dizia que sim! É porque cada vez mais, nos estamos a sentir que, ao nível da educação, nós estamos a evoluir para a interdisciplinaridade. Quer queiramos, quer não. Ela existe e está presente em tudo. Coisas que damos em História, estamos a poder trabalhar em Educação Visual, em Ciências e por aí fora. É importante porque para os miúdos sentem ligação entre as coisas que não estão isoladas, não é?! Todas passam um bocadinho e passar por ficar um bocadinho mais conhecido está a mudar os interesses dos limites estão a mudar. E está, está muito ainda..., não está. Eles gostam de ir às aulas, mas eles não se sentem que estão a ser produtivos. Isso é o que mais me desgasta. Sentir que eles não sentem falta do que nós estamos a querer passar, não é?! Eles não dão valor. Para que é que eles querem isso? Eles têm tantos recursos à mão, portanto para informação, porque se eles quiserem vão ao Google. Eles conseguem repor tudo tão facilmente, que nós na altura não conseguíamos. Para nós era muito mais entusiasmante estar a ouvir alguém a falar sobre aquelas coisas dos livros. Eles não têm esse entusiasmo agora, porque eles têm essas coisas muito mais ..., falta-lhes orientação. Eu acho que o nosso papel como professor acaba por ter de sofrer mudanças, quer se queira quer não. Temos de ser muito mais orientadores e canalizadores e abrir janelas e portas. Deixá-los explorar... Eu sei que isto é um bocadinho, ... Se calhar, sai fora do paradigma em que vivemos, que temos a metodologia, temos os conteúdos, tem de ser cumprido, e tem de ser dado. Estamos aqui num choque, não é?! Isto depois gera aqueles comportamentos, que nós observamos em sala de aula, de incompreensão. Para eles é um sacrifício ter de ir à escola. A única parte boa é estar com os amigos, não é?!

Entrevistadora: 2. De acordo com a sua experiência, é vantajoso o Trabalho Colaborativo? E como pode se repercutir na inclusão dos alunos com necessidades específicas?

PCN3: - Eu, neste ano, tive um desafio. Tive uma turma tive muitos casos destes. Daí que para mim é mesmo uma mais-valia este trabalho colaborativo. Eu não conhecia os alunos. Eu tive-os este ano, pela primeira vez. Para mim foi essencial ter um contato direto e contínuo com os professores de educação especial. Para perceber o passado deles, para perceber o que é que temos que fazer com eles, o que é melhor para eles, é fundamental. Sem isto, eu acho que não se consegue chegar a grandes resultados, os miúdos vão apenas estando.

Bloco F - Educação Inclusiva

Entrevistadora: 1. Como observa o processo de Educação Inclusiva ao nível do AE?

PCN3: - Eu acho que corre bem. Pelo menos não, não tive problemas na direção de turma. Houve ali uma vez ou outra que o R. se aborreceu com o M., mas depois aquilo passou. Eles aceitam-se e toleram-se. Foi curioso, porque o M. já está na turma há alguns anos e havia alunos na turma que não a problemática dele. Achavam-no diferente, sabiam que era tratado de forma diferente,

mas não sabiam o que é que ele tinha. A partir do momento em que eu lhes disse o que é que ele tinha, acho que passaram a tratá-lo de uma forma diferente, porque os miúdos precisam de saber os nomes das coisas, não é?! Quando eles não sabem o que é, pode ser qualquer coisa. Até não lhes faz sentido. Depois até começaram a perceber melhor a situação e tinham uma tolerância diferente para ele. Acho que isso é importante.

Entrevistadora: 2. Quais são os benefícios da implementação da Educação Inclusiva para os alunos com NEE?

PCN3: - Eu acho que é muito importante. E deve existir, mesmo! O ano passado já tive uma aluna assim, com problemas. Ela era tetraplégica, só mexia ligeiramente as mãos. Andava de cadeira de rodas e este ano tive outro aluno, com outro tipo de problemas. Acho que devem estar inseridos nas turmas, porque convivem com os colegas, porque vão às visitas de estudo, porque se sentem como os outros. Com as suas limitações, que eles aceitam, mas sentem-se dentro daquilo que eles ouvem chamar que é o normal. Estes alunos não querem estar isolados, não querem estar juntos com aqueles que não interagem de modo nenhum. Não acho que devem ser separados deles, por muito que isto depois na dinâmica da turma, em certas disciplinas, seja difícil. Mas tem de haver mais meios. Essencialmente, eles sentirem que fazem parte da sociedade, que são importantes e que também têm um lugar para eles. Precisam disso para a autoestima deles, e para o futuro deles. Eles têm de trabalhar. Têm de aprender as coisas. O ano passado, esta aluna gostava muito de Educação Visual. Começou a trabalhar com o telemóvel, a fazer ..., a criar espaços. Pronto, era a única modalidade que ela tinha. Ela com a pouca mobilidade que tinha, conseguiu fazer um projeto de arquitetura de uma casa. Ela, portanto, eu consegui pô-la a fazer coisinhas que lhe davam alegria, porque conseguia fazer, até melhor do que outros, que às vezes não tinham vontade. Mas que eles precisam, precisam mesmo.

Entrevistadora: 3. De que forma a Educação Inclusiva contribui para um ambiente escolar mais equitativo e democrático?

PCN3: - Eu acho que é uma forma, também, de educar os jovens. Perceberem que todos fazemos parte de uma comunidade. É normal que os nossos colegas que têm formas diferentes de estar porque nasceram de formas diferentes, mas todos fazem parte do mesmo. A tolerância é importante, a compreensão, a empatia, e por aí fora. Se eles forem sempre excluídos, vão ser sempre olhados de uma forma estranha, como não fazendo parte. Portanto, mesmo para os outros. Para eles é importantíssimo que estão integrados e para os outros é importante perceberem como é que é a vida na realidade. Como é que os outros vivem com outras dificuldades?!

Entrevistadora: 4. Foi escolhido com características ou conhecimentos específicos para as turmas com alunos NEE?

PCN3: - Eu nunca tive formação a esse nível, a não ser pesquisa por mim, as minhas vivências, o ter contactado já com situações semelhantes, será que tinham uma preparação diferente. O ano

passado, quando fiquei com aquela menina, entrei na sala de aula e vejo ali uma menina numa cadeira de rodas, e não sabia o que se passava com ela, não sabia que ela sabia fazer. Eu não sabia se ela conseguia falar, eu não sabia nada. Foi uma experiência..., para mim naquele momento fiquei..., enfim caiu-me tudo. Fiquei sem chão debaixo dos pés, porque o que vou fazer com ela, como vou dialogar com ela, sem ela se sentir incomodada com as perguntas que eu vou fazer. Tive de tentar perceber como se chamava. Tentei perceber como é que ela respondia, como é que ela mexia. Perguntei se queria que lhe tirasse as coisas da mochila. Ela disse-me que sim. Havia alguma dificuldade na parte da articulação, ela tem a língua um bocadinho caída para fora, portanto, ela não conseguia falar muito bem. Era tudo muito enrolado. Depois foi eu perceber que ela mal conseguia mexer os botões da cadeira. Ela estava numa aula de Educação Visual, não é?! O que é que ela vai fazer?! As minhas expectativas..., de alguém só para estar presente. Bem o que é que ela consegue?! Isto foi uma aprendizagem que eu tive de fazer durante as aulas com ela. Fui percebendo..., - Olha, queres uma folha maior? Queres uma mais pequena? Então chegámos ao tamanho A4, que foi o tamanho confortável para ela, mas ninguém falou comigo. Eu não tive uma diretora de turma que falasse comigo. Eu não tive nenhuma professora de educação especial que falasse comigo. Portanto, tudo isto foi feito comigo e com a aluna. E até depois a seguir, na reunião intercalar, pronto ter falado. Também, acabei por me sentir inibida. Então se ninguém vem falar comigo, ..., eu estava-me a entender bem com ela, não estávamos a trabalhar. Eu percebi que ela estava a dar, e cada vez queria dar mais, e então aguardar pela reunião intercalar e falar com a diretora de turma e ouvir o que é que tinham a dizer sobre a M... Mas concluir, as experiências e aprendizagens, que eu tenho tido basicamente são estas. Por outra, o que eu sinto é que na generalidade não há muito boa vontade, na generalidade. Depois observo que há muitos colegas, também, que concordam e que acham que é importante, também, para os alunos. Depois aquelas disciplinas mais teóricas, não é?! É que costumam dizer “não sei o que é que estão cá a fazer?” Eu não vejo assim, porque se eles estão lá alguma coisa há-de ficar, pois eles estão a ouvir. Na avaliação não faz sentido terem uma avaliação semelhante aos outros, agora o estar, o partilhar, o observar, acho que para eles é sempre uma mais-valia. Os professores, no geral, se eles forem, depois depende, se eles forem alunos que estejam sossegadinhos, eles não se preocupam. Agora se eles têm um comportamento mais complicado, então aí como perturbam muito, estão a prejudicar os outros e as aulas. Então, acho que é por isso que eles acham que não que não deveriam assistir às aulas. Mas, aqui na escola nunca tive ninguém a queixar-se da experiência com os meus alunos, não houve ninguém que eu sentisse que estava a mais ali.

Bloco G – Conclusão da Entrevista

Entrevistadora: - 1. Algum outro aspeto que queira referir sobre o seu envolvimento em Trabalho Colaborativo no AE.?

PCN3: - Eu sei que há muitas formações, que vão aparecendo, de vez em quando sobre a educação especial, mas tem alguns contras porque são só para algumas escolas e eu tenho pena. Porque às vezes não podemos concorrer a todas essas formações, porque é importante. A formação interna, sobre a educação especial em determinados casos porque há tanta variedade de tanta especificidade, que nós devemos estar atentos e, às vezes, não temos isso... acontece o que me aconteceu o ano passado. Acho que, muitas vezes, com muitos colegas, porque há poucos professores de educação especial. Acaba por não haver os professores que chegam, espero que amanhã, nessa reunião que vai haver, os professores que chegam, seja para falar dos projetos e também um pouco mais alargado dos problemas que existem na escola. Tudo isso que faz falta...

Entrevistadora: - Muito obrigada!

ENTREVISTA À PROFESSORA PEE2

Data e hora: 11/09/2024, 10h

Local: gabinete da EB do AE

Duração: 50m

BLOCO A - Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

A entrevistada foi previamente contatada, pessoalmente. Foi-lhe entregue um documento, onde constava o objetivo e tema do trabalho de investigação. Foi-lhe solicitada a colaboração e disponibilidade para realizar a entrevista, explicitando a importância da mesma para o estudo. A entrevistada foi informada sobre os objetivos do trabalho e foi-lhe garantido que as informações recolhidas seriam utilizadas, exclusivamente, para fins académicos a serem incluídos neste estudo. A entrevistada concedeu a autorização da entrevista por escrito.

BLOCO B - Dados Identificativos de carácter geral da entrevistada

Entrevistadora: - Bom dia! Antes de mais nada, antes demais quero agradecer-lhe este momento para a entrevistar.

PEE2: - Bom dia! É com todo o gosto que aqui estou.

Entrevistadora: **1. Pode falar sobre a sua formação e aspetos relevantes do seu percurso profissional?**

PEE2: - O meu percurso profissional..., portanto, tenho formação em primeiro ciclo, que tirei no Magistério Primário. Mais tarde, tirei uma especialização. Relativamente aos aspetos relevantes da minha prática pedagógica, portanto eu lecionei no ensino regular apenas durante 3 anos. No terceiro ano, que estava a trabalhar, fui convidada por uma assistente social para integrar um tipo de ensino diferente que era entrar numa CERCI, para trabalhar com jovens adolescentes com incapacidades motoras e cognitivas, dificuldades mentais – como se chamava na altura, como se designava na altura. Entretanto, ... foi um desafio, tive que pensar muito bem. Então resolvi experimentar. Portanto, gostei muito da experiência. A partir daí nunca mais larguei o ensino especial. De modo que me encontro no ensino especial há 35, 36 anos. Ahaaa, acho que o mais relevante foi, portanto, ter andado em várias CERCI's, Centros de educação especial. Por aí vamos...assim o aspeto mais relevante foi aqui há 27 anos, quando se iniciou a integração de alunos com deficiências, com incapacidades para o ensino regular. Nessa altura eu encontrava-me numa CERCI. E ia três vezes por semana numa carrinha, com um grupo de jovens para a escola do ensino regular. Acompanhava-os a uma turma, pronto a uma turma de terceiro ano, salvo erro. Foi uma etapa que me marcou muito, porque fazer a adaptação, que nunca se tinha feito. Levar meninos todos os dias para o ensino regular e a confrontação destes meninos com os

outros, que não estavam habituados. Ah, pronto, ... foi assim um passo importante! E pronto, para, para chegarmos ao que temos hoje, para a inclusão.

Entrevistadora: 2. Considera necessário ter formação específica ser docente de alunos com necessidades específicas? Porquê?

PEE2: - Eu acho que é muito importante termos formação específica. Eu acho que quem vai para a educação especial deve ter um conhecimento aprofundado sobre as várias deficiências: intelectuais, cognitivas, comportamentais. Acho que sim, acho que é muito importante compreender estas condições, a condição destes alunos e é fundamental para conseguirmos.

BLOCO C - Conceções sobre o Trabalho Colaborativo

Entrevistadora: 1. Como se traduz nas suas práticas o Trabalho Colaborativo?

PEE2: - Portanto, eu acho que esse trabalho colaborativo enriquece a prática pedagógica entre os alunos que necessitam e os outros alunos. Entre professores e alunos, entre professores e no geral, entre todos que fazem parte do processo de ensino -aprendizagem. Acho que só assim se consegue uma, uma prática inclusiva. Eu acho que é muito importante. O trabalho colaborativo promove uma abordagem disciplinar integrada, que beneficia todos os alunos, principalmente os alunos com necessidades educativas especiais. E também alunos de outras etnias, e pronto... de outros países que têm dificuldade em..., portanto têm dificuldade em compreender a nossa cultura, a nossa língua. Acho que é muito importante. Em relação ao professor do ensino regular, ele possui um conhecimento profundo do currículo geral e das práticas pedagógicas, que são aplicadas a todos os alunos. O professor do ensino especial tem especialização nas estratégias de ensino adaptadas aos alunos com necessidades educativas específicas.

Entrevistadora: 2. Tendo em conta a sua experiência, quais têm sido as principais vantagens do envolvimento em Trabalho Colaborativo?

PEE2: - Portanto, o professor do ensino especial pode colaborar com o professor do ensino regular na identificação dos alunos, que precisam de intervenções mais específicas. Portanto, ajudando a desenvolver e em implementar planos estratégias de intervenção e plano científico base e outras adaptações, que eles achem que são necessários e que beneficiam a aprendizagem dos alunos.

Entrevistadora: 3. Que importância atribui ao Trabalho Colaborativo?

PEE2: - Eu acho que o trabalho colaborativo torna mais eficaz o processo escolar, ... acho que aumenta comunicação entre professores e entre professores e membros da direção, também torna clara e transparente as perspetivas e visões dos professores. Dá a possibilidade aos professores de estabelecerem objetivos comuns previamente, metas, um bom ambiente de trabalho, respeito, confiança, feedback e pronto! Definição clara de papéis, responsabilidades partilhadas, flexibilidade. Não obstante a isso, também existem constrangimentos, que são todos aqueles

aspectos contrários das vantagens do trabalho colaborativo. Nomeadamente, a falta de comunicação, objetivos mal definidos, distribuição desequilibrada de tarefas, falta de compromisso, por vezes conflitos interpessoais entre os professores, e a resistência à colaboração e falta de feedback.

Entrevistadora: 4. Como é que o Trabalho Colaborativo afeta a prática pedagógica?

PEE2: - Eu acho que a ausência ou presença de trabalho colaborativo, pode impactar na comunicação, na empatia, na socialização dos professores perante a diferentes processos que no geral podem influenciar na prática pedagógica, portanto, a partilha, a planificação de atividades no contexto escolar, além daquilo que já foi dito, são aspetos que facilitadores o processo de ensino-aprendizagem.

Bloco D - Estratégias desenvolvidas para o Trabalho Colaborativo entre professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial

Entrevistadora: 1. Quais as estratégias de Trabalho Colaborativo são atualmente implementadas entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial?

PEE2: - Portanto, com a integração destes alunos nas turmas prestamos apoio àqueles professores, estou-me a referir, principalmente, ao ano transato. Presto apoio àqueles professores, em que os alunos vão nomeadamente àquelas disciplinas, que eles estão sempre, que são a educação visual educação tecnológica, a educação física, o inglês. Portanto, eu trabalho na, na aula com professor. Tento motivar os alunos. Tento motivar e, também, ressaltar as qualidades deles positivas, onde eles são bons. E, portanto, crio com outro professor estratégias de adequação mais adaptadas àqueles alunos, que surtam melhor efeito para eles conseguirem estar na sala. Pronto, promover as competências deles diante os outros, dentro da sala de aula.

Entrevistadora: 2. Seguindo a perspetiva anterior, gostaria de implementar outras estratégias? Quais e porquê?

PEE2: - Sim! Deve haver uma abordagem planeada, planificada, estruturada. Deve promover nos alunos o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Essencialmente estas.

Entrevistadora: 3. Que condições foram criadas no AE para promover a implementação de Trabalho Colaborativo entre professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial?

PEE2: Eu acho que o essencial é existir uma boa, e muito boa articulação da coordenadora com os restantes, ou seja, com os restantes docentes. Ahaa... começando por uma boa comunicação, ahaa..., e, portanto, ela está sempre aberta às propostas e às sugestões que os professores lhe transmitam as suas preocupações, vontades, sugestões. E se houver, portanto, comunicação em

relação a estas preocupações, uhmmm acho que... pronto! que se desenvolve o melhor trabalho. Uma comunicação aberta.

Entrevistadora: 4. Que tipos de atividades se constituem como promotoras de Trabalho Colaborativo?

PEE2: - Através de conversas e algumas reuniões, partilha de informação, participação nas várias atividades que decorrem, ...que decorrem ao longo do ano. atividades festivas. e outras desportivas. Culturais.

Entrevistadora: 5. Como e em que tempos os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial planeiam em conjunto?

PEE2: - Foi aquilo que eu disse. Através de conversas, diálogos, partilha, planificação de atividades, partilha de ideias, sugestões, estratégias.

Entrevistadora: 6. Quais os obstáculos que a coordenação encontra para implementação do Trabalho Colaborativo entre professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial?

PEE2: - Eu acho que, assim um dos maiores obstáculos, é a pressão por resultados, aaah...em parte sinto um bocadinho. Nós queremos, pronto! E ouço dizer que os professores, temos de dar isto e/ou fazer isto. E, por vezes, não se consegue. Pronto, sinto que às vezes há ali um bocadinho de ansiedade por parte dos professores não conseguirem chegar àquilo, e àquele tema e pode sair no exame. Um bocadinho essa pressão, sim! Não propriamente comigo, porque isso a mim não me preocupa muito, mas o feedback que tenho dos professores com quem trabalho. E mais a pressão, obstáculos, a diferença de personalidades, também acho que é um obstáculo. Por vezes, também dificulta o trabalho colaborativo, os conflitos interpessoais, a falta de objetivos claros, por aí.

Entrevistadora: 7. Considera benéfico para as turmas e conseqüentemente para o AE, o Trabalho Colaborativo mais sistematizado?

PEE2: - Acho que sim. Acho que é benéfico, bastante benéfico, existindo uma boa articulação entre o pessoal docente e conseqüentemente toda a comunidade educativa, desde técnicos, a auxiliares, a gestão do agrupamento, pais, famílias. Acho que sim, que é bastante benéfico e deve existir. Por outra, ele facilita, e muito, a inclusão de alunos com necessidades específicas permitindo-lhes participar ativamente nas atividades conjuntas com os outros alunos.

Bloco E - Coordenadora e o desenvolvimento profissional dos Professores

Entrevistadora: 1. Existem e implementam programas de desenvolvimento profissional para professores, prevendo as boas práticas colaborativas e a educação inclusiva? Quais?

PEE2: - Penso que nos cursos de licenciatura em Educação é essencial, que os futuros professores tenham disciplinas, e tenham cadeiras sobre educação inclusiva. Acho que é fundamental.

Também, é assim os professores que escolhem esta profissão, deve ter..., deve estar capacitado para desenvolver empatia, paciência, ter muita paciência com estes alunos. Pronto, ... tem muito a ver com as competências emocionais, com a diversidade também..., pronto! pessoas que sejam abertas às..., às dificuldades cognitivas, físicas, comportamentais. Acho que muito por esta parte emocional.

Entrevistadora: 2. De acordo com a sua experiência, é vantajoso o Trabalho Colaborativo? E como pode se repercutir na inclusão dos alunos com necessidades educativas específicas?

PEE2: - Sim! Portanto, eu acho que este tipo de abordagem promove maior cooperação entre todos, o ambiente... pronto! fica mais inclusivo com a partilha de conhecimento, e também se verifica uma melhoria na interação social de uns com os outros. Eles têm oportunidade de aprender e desenvolver-se, ...e de se desenvolver em condições equitativas.

Bloco F - Educação Inclusiva

Entrevistadora: 1. Como observa o processo de Educação Inclusiva ao nível do AE?

PEE2: - A Educação Inclusiva é o modelo educacional, que visa garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, promovendo eliminar barreiras à participação e à aprendizagem, promovendo um ambiente onde todos possam aprender juntos com o devido apoio e adaptações. Os princípios fundamentais têm a ver com a acessibilidade, a equidade. No AE, todos devem ter as mesmas oportunidades de aprendizagem. A participação em todas as atividades de igual modo que os outros. Valorização da diversidade... pronto, de outras culturas, de outros alunos, currículo flexível e adaptado a todos os alunos, de acordo com as competências deles. Ao nível do AE, primeiro, os professores identificam a necessidade dos alunos quando eles estão na turma. Depois, portanto, há o preenchimento da documentação que é enviada para a EMAEI. Depois, portanto, de acordo com o parecer da EMAEI avança-se para a elaboração de um relatório técnico pedagógico, individual, com as devidas adaptações curriculares, com os recursos necessários, e entra também a equipa multidisciplinar, e... pronto. Entram todos os agentes que deverão contribuir para a elaboração daquele plano educativo individual, para aquele aluno, com os apoios específicos. Pronto, onde é, também, considerada a inclusão social, a prevenção, a monitorização e um envolvimento da comunidade de ensino.

Entrevistadora 2. Quais são os benefícios da implementação da Educação Inclusiva para os alunos com NEE?

PEE2: - Eu acho que ficam indivíduos mais felizes, mais autónomos, mais..., sentem-se mais gratificados, com mais vontade de estar na escola, pronto! Ganhos se em termos de autonomia, em termos sociais, em termos emocionais. Os benefícios... eu penso que seja isso. Indo ao encontro das suas necessidades individuais. Acho que depois conseguimos ver indivíduos mais felizes e mais produtivos, mais realizados.

Entrevistadora: 3. De que forma a Educação Inclusiva contribui para um ambiente escolar mais equitativo e democrático?

PEE2: - Penso que já respondi, sim proporciona um ambiente mais equitativo e democrático, ou seja, terem uma participação mais ativa na sociedade. Em termos profissionais, também estarem mais aptos aaa..., pronto! A fazerem um trabalho produtivo na sociedade, maior adaptabilidade ao meio que os rodeia, em termos sociais, em termos funcionais.

Entrevistadora: 4. Foi escolhida com características ou conhecimentos específicos para as turmas com alunos NEE?

PEE2: - Alguns, como eu, têm formação adequada em educação especial. Outros são ótimos professores, pela prática pedagógica adquirida ao longo do tempo como professores, da sua experiência profissional.

Bloco G – Conclusão da entrevista

Entrevistadora: - Há mais alguns aspetos que queira referir?

PEE2: - Não, acho que não. Tentei abordar assim por alto, não muito a fundo, pronto. Mas, acho que de um modo geral, está aqui todos os aspetos relacionados com, ... com este assunto

Entrevistadora: - Muito obrigada pela entrevista.

ENTREVISTA À PROFESSORA PEE3

Data e hora: 09/09/2024, 11h

Local: gabinete da EB do AE

Duração: 01h05m

BLOCO A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

A entrevistada foi previamente contatada, pessoalmente. Foi-lhe entregue um documento, onde constava o objetivo e tema do trabalho de investigação. Foi-lhe solicitada a colaboração e disponibilidade para realizar a entrevista, explicitando a importância da mesma para o estudo. A entrevistada foi informada sobre os objetivos do trabalho e foi-lhe garantido que as informações recolhidas seriam utilizadas, exclusivamente, para fins académicos a serem incluídos neste estudo. A entrevistada concedeu a autorização da entrevista por escrito.

Bloco B - Dados Identificativos de carácter geral da entrevistada

Entrevistadora: - Bom dia! Muito obrigada por tudo, mesmo muito obrigada!

PCN1: - Bom dia! Não tem de quê.

Entrevistadora: 1. Pode falar sobre a sua formação e aspetos relevantes do seu percurso profissional?

PEE3: - A minha formação de base é educação de infância, com muito orgulho, porque eu gosto muito, também, dessa área, dessas idades. No meu percurso, eu tento sempre, ao fim sete a nove anos mudar. Por exemplo, já trabalhei no pré-escolar. Tive sempre alunos com deficiência, integrados. Trabalhei na equipa de coordenação dos apoios educativos, que geríamos seis concelhos, era bastante trabalhoso, mas também nos enriqueceu bastante. Lidávamos com uma diversidade muito grande de pessoas, de casos. Tínhamos, também, as terapeutas a nosso cargo. Portanto, fazíamos a gestão de todos os professores de educação especial, Depois houve um ano eu quis voltar para o pré-escolar. Como digo, sempre alunos como deficiência integrados. Interessou-me tirar a especialização, porque eu sempre adorei estudar. Estar sempre a estudar, sempre a querer saber mais. Então, quis ir tirar a especialização como trabalhadora-estudante. Tive uma grande sorte. Costumo dizer que a sorte é precisa, e eu, também, me considero uma pessoa com sorte pelo caminho. Então, o meu curso, ou seja, quando eu pensei em tirar a especialização só havia no Estado. Portanto, no ensino público os cursos eram virados só para uma área. Uma pessoa ia tirar em deficiência motora e não sei quê..., outras pessoas iam para os cegos, outras pessoas iam tirar em deficiência cognitiva. Então, deu-me uma grande bagagem e permite trabalhar com qualquer caso. Eu só não tive profundos até hoje. Já tive casos muito estranhos. Numa altura em que não havia internet, lembro-me de querer saber o máximo e de ir ao hospital consultar um livro. Fazíamos domicílios na altura, portanto, nós tínhamos desde

domicílios até casos nos centros. Para uma bebé fiz um plano de estimulação rigoroso e com tudo o que tinha de ser estimulado, que ela precisava tudo, como se fosse uma criança normal. Quando comecei na educação especial deram-me os piores casos. Estou a dizer isto para se perceber porquê. Deram-me os piores casos possíveis e imaginários. Fui a uma formação e queria saber tudo sobre aquelas problemáticas, aquelas síndromes. Tinha casos muito difíceis, de vários tipos. Essa formação era interna. Eu gosto de desafios. Gosto e escolho sempre os casos, se me derem a escolher, entre um caso e um caso muito difícil, escolho um difícil. Porquê? Acho que tudo o que eu consigo, por pequeno que seja é uma grande vitória. Por exemplo, tive outro caso nesse ano. O meu lema é nunca desistir, nunca. Os miúdos têm sempre qualquer coisa que nós podemos agarrar, por exemplo, esta miúda: eu tinha musicoterapia. Lembrei-me de levar música clássica. Eu não conseguia fazer nada com aquela miúda, porque ela era completamente distraída. Pronto! Levava música, levava os brinquedos pois o Ministério da Educação dava jogos giríssimos com luzes, com cores, davam mesmo muita coisa na altura. A equipa estava bem apetrechada e então eu levava no carro as coisas mais atrativas, com sons, com tudo, pronto! Levava música clássica e levava a minha aparelhagem no carro. Houve um dia, sem querer, levei uma música clássica. Ela agarra-me nas mãos e começa a dançar comigo. Começou a dar para trabalhar com ela, porque aquela música acalmava-a completamente. Tinha uma outra miúda, com 9 anos, em cadeira de rodas. Aliás, ela estava acamada, fui dar com ela no domicílio. Eram miúdos que estavam muito escondidos, por vergonha da família, porque dava muito trabalho na cadeira de rodas. Havia uma equipa multidisciplinar e, em conjunto, conseguimos ir conquistando os pais no sentido de nos permitirem trabalhar com eles. Foi ao fim do ano, com trabalho intensivo, que eu ia lá três vezes por semana. Estava uma hora e meia de cada vez. São casos que ficam, pronto!

Entrevistadora: 2. Considera necessário ter formação específica para ser docente de alunos com necessidades específicas? Porquê?

PEE3: - Sim, porque é assim: há pessoas que sabem muito mais do que pessoas com cursos, em termos teóricos. Estudam e gostam de saber sobre os alunos com necessidades educativas. É preciso, também, saber, por exemplo: eu tive psicopatologia no curso. É preciso ter um bocado a noção como é que funciona, não só o que vê, mas o que está dentro do cérebro. Saber que, por exemplo, um aluno pequeno se tiver um trauma, se tiver um acidente, que se for muito estimulado pode fazer outras coisas, outros cruzamentos entre neurónios, que pode fazer-se estimulação. Isso vale a pena, porque há uma plasticidade, quando são ainda pequeninos, pronto! Saber que isso permite estimular diversas áreas, diversas formas, a estimular as inteligências do Gardner. Sabemos que há vários tipos de inteligência e todas são importantes. Pode-se estimular todas, porque nem todos aprendem da mesma forma. Porque uns têm uma deficiência mais prática, outros mais para uma outra área. Ter noções como é que o cérebro funciona, o corpo. Por exemplo, eu fiz uma formação, uma pós-graduação em ciências e técnicas do corpo, na Faculdade de Motricidade Humana e os cursos lá são muito intensivos. Não é por acaso que são dos melhores

terapeutas. Na parte prática eles têm de ter um conhecimento do corpo incrível, e isso é muito importante. Acho que a experiência ajuda imenso, mas tem sempre ser cruzada com o saber científico.

Bloco C - Concepções sobre o Trabalho Colaborativo

Entrevistadora: 1. Como se traduz nas suas práticas o Trabalho Colaborativo?

PEE3: - É fundamental, fundamental. Vou falar numa pequena experiência. Nós temos uma aluna com baixa Visão, que começou no primeiro ano aqui na escola. Nesse ano, ela teve uma professora, depois entrou de atestado. Tinha começado um trabalho, até parecia que ia ser por ali, parceria mesmo. Tem de ser mesmo uma parceria real, mas depois entrou de atestado. Depois, veio uma colega nova, que tem muito pouca experiência. Tenho a certeza absoluta de que quando eu não estava, a miúda era um pouco esquecida. Bastante esquecida, porque era uma miúda muito peculiar. Primeiro porque devia ter estado mais um ano no pré-escolar. Era daqueles casos gritantes. Só queria brincar, não conseguia contar sem ser com objetos, e os próprios objetos a distraíam. Era mesmo muito imatura. Era muito difícil trabalhar com ela, tudo o que fosse difícil ela desistia logo e foi fazendo um trabalho, mas não tinha esta parceria ativa. Temos de ter consciência daquilo que conseguimos e que não desistimos, conseguimos fazer. Então, disse mesmo à colega no fim do ano, que a aluna tem muita sorte, porque nesse ano houve um trabalho de parceria, que teve resultados incríveis. Primeiro a colega tem perfil para todo o tipo de alunos. Pronto, é aquela professora, que está bem. E, também, fazia em mesa com cartões para irem juntando. Esse programa permitiu trabalhar, digamos, o método das 28 palavras, mas adaptar-se à sua realidade, que lhes dizia muito, porque eram crianças com trissomia. Usávamos a placa da Terra em fotografia e ponhamos o nome do pai, da mãe, da prima, o irmão e a fotografia, o pequeno-almoço e o que ela comia. A partir disto tudo, muita coisa construímos no programa Invento. Permite usar as imagens que quisermos, além de ter muitas podemos pôr fotografias. Permite ouvir o que está escrito e permite uma coisa muito importante, que é a segunda fase. Retirando a imagem, a aluna lia mais de duzentas palavras no fim do primeiro ano.

Tenho ambas as especializações, mas não tenho em surdos. Tenho 910 e 930. Digo sempre em todas as profissões, e nós não somos exceção, é investir, investir, e não desistir. O trabalho em casa é outra parceria fundamental, que com uma colega cinco estrelas é uma sintonia perfeita. Só assim é que os miúdos podem evoluir a sério.

Entrevistadora: 2. Tendo em conta a sua experiência, quais têm sido as principais vantagens do envolvimento em Trabalho Colaborativo?

PEE3: - Há famílias, por exemplo, a família também é um dos elementos que têm muito peso. Por exemplo, trabalhei com uma terapeuta ocupacional que ia mesmo tomar banho com um aluno cego, depois de uma aula Educação Física. Tomar banho no ginásio, obviamente, com fatos de

banho, para ensinar a dosar o shampoo. Normalmente, o aluno aprende a dosagem, a perceber a diferenciar os cheiros do gel do champô. O aluno correspondia. Conseguia já tomar banho sozinho. Foi um trabalho importante. A família nem pensar dar-lhe um champô, porque ele entorna, porque de vez em quando o frasco cai da banheira. Depois, restam duas coisas, o aluno tem a força de vontade e a firmeza para dizer que é capaz. Isto são facilitadores. Nós que fazer um trabalho, que nem sempre o ganhamos, ou seja, este processo também apresenta constrangimentos, há pais, famílias, e os próprios colegas que são muito redutores. São muito assim..., assim, não abrem mão de nada e não compreendem o que é importante para o aluno. Depois, que ele consiga gerir e fazer a sua gestão. Acho que em, não é preciso muito tempo, é preciso seja de qualidade e não a quantidade. Juntarem-se um bocadinho, meia hora cada período. Tem que haver um ou outro momento desses. Devemos falar abertamente sobre o caso, sobre a situação, o que é que preocupa, o que é que se tem conseguido.

Entrevistadora: 3. Que importância atribui ao Trabalho Colaborativo?

PEE3: - Primeiro, permite-nos de estarmos abertos, de querer saber mais, de querer aprendermos com o outro, de não partir daquele pressuposto: aprendi assim, é assim que está certo. Implica um perfil de pessoa que não, não tem que ter características propriamente muito específicas, mas tem que haver abertura de perceber que não sabemos tudo. Assim, cada um, na sua área, é importante e tem coisas a dizer, tem pontos de vista. Tentar ouvir o outro e pensar: Ok, esta pessoa, por exemplo tem uma especialização, ou, esta pessoa tem uma formação numa área. Ela tem experiência numa área e sabe muito. porque já lidou com muitos casos. Todos temos importância e temos de tentar experimentar, em conjunto, porque colaboração e isso! É não estar sozinho e ser aberto. No fundo é ter vontade e estar aberto para ouvir o outro. Escutar, escutar e fazer refletir. Tem de estar aberto!

Bloco D - Estratégias desenvolvidas para o Trabalho Colaborativo entre professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial

Entrevistadora: 1. Quais as estratégias de Trabalho Colaborativo são atualmente implementadas entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial?

PEE3: - Definir planos. Definir um plano conjunto, que não exclua ninguém. Os terapeutas têm de estar envolvidos. Quanto aos pais tem de haver um plano, que seja compreendido por todos. Eu, por exemplo, tenho uma mãe a quem mando sempre o RTP. Ela tem sempre sugestões para mudar. Acho que ela precisa mais um tempinho aqui, disto, desta atividade... Este tipo de plano, que todos leiam, mesmo com atenção, que tenham consigo, porque ler esquece. O tenham, efetivamente, consigo porque têm direito a tê-lo, um plano que seja aberto.

Entrevistadora: 2. Quais as vantagens que o professor observa com a implementação e cumprimento de programas (caso houver) de desenvolvimento profissional dos professores, prevendo as boas práticas no Trabalho Colaborativo e na Educação inclusiva?

PEE3: - A coordenadora do departamento de educação especial procura eleger um perfil de relações humanas adequado, nem de mais, nem de menos. Um perfil de relações humanas e profissionais no sentido de nós conquistamos e conseguimos mais dos nossos colegas. Conseguimos ir tentando manter uma postura de profissionalismo, mas também escuta ativa, de tentar compreender o problema. O coordenador deve coloca-se no lugar do outro, como não ser impulsivo. Percebe que está ali alguém, que também se preocupa. O coordenador do departamento, que está ali no seu papel de nos ajudar, de fazer pensar, de nos fazer refletir. Percebermos o que está mal, o que está bem, o que é que podemos melhorar, o que é que não podemos descurar. Pronto! É um perfil de nos fazer sentir em casa profissionalmente.

Entrevistadora: 3. Que condições foram criadas no AE para promover a implementação de Trabalho Colaborativo entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial?

PEE3: - Há muito bons professores, muito boa experiência. Há diretores de turma que têm um estilo melhor, ou seja, conseguem que a reunião resulte melhor. Eu tenho lá também a experiência de alguns diretores de turma, que conseguem fazer ao falarmos. O que é importante é não entrar em conflito, porque às vezes também é difícil ir ao que realmente importa. O professor de educação especial, também, por essa via consegue chegar ali ao entendimento mínimo. É importante o progresso do aluno. Portanto, haver ali um entendimento e há boas experiências. As pessoas com muita experiência destes casos já são muito mais abertas. Temos de tentar lidar com eles e ir conseguindo pequenas coisinhas, assim com subtileza e nunca entrar no jogo de discutir. Encontramos dificuldades, é difícil para todos, para o professor da turma, para o professor educação especial, para o próprio aluno, para os colegas, mas temos de tentar encontrar alguma forma de conseguir fazer alguma coisa com aquele aluno. Mas a todo o momento temos de tentar encontrar, entre todos, uma adaptação que, efetivamente, cause algum sucesso, com metas intermédias. O importante é ele sentir-se integrado, que está ali a fazer alguma coisa. Na minha experiência, e lidamos com pessoas muito diferentes, porque às vezes as turmas mudam de professores, pelo menos 3 ou 4 ou 2 ou 3 todos os anos. Portanto, começa a haver um grande leque de diversidade de perfis, de experiências. Temos sempre de tentar. Temos sempre de perceber. Nunca desistir e tentar. O professor de educação especial tem de ser o melhor advogado dos seus alunos. Temos que defender sempre os direitos deles e aquilo que eles têm efetivamente direito. Eles não podem ser desprezados, não podem ser esquecidos, não podem ser postos de lado. Já tive turmas com casos complicadíssimos, turmas daquelas mesmo com os casos muito difíceis, mas não podemos desistir.

Entrevistadora: 4. Que tipos de atividades se constituem como promotoras de Trabalho Colaborativo?

PEE3: - Inicialmente, os trabalhos colaborativos devem ser mais abrangentes, cada vez mais abrangente. Deve abranger diversas áreas, diversas disciplinas, porque se aprende. Portanto, nós podemos aprender muito, também, conhecendo, vivenciando, vendo ao vivo, ouvindo e falando das experiências.

Entrevistadora: 5. Quais os obstáculos que a coordenação encontra para implementação do Trabalho Colaborativo entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial?

PEE3: - Hum,...é difícil. Não é o melhor, no entanto, acaba por se conseguir os seus objetivos, ou seja, reconheço muitas qualidades, reconheço defeitos, e um processo que às vezes torna-se difícil. O balanço positivo passa tudo, mas custa-me sempre que as pessoas reajam de forma muito impulsiva, que não consiga escutar efetivamente. Porque o outro até pode depois resolver as coisas, mas é doloroso. Acho que a dor devia ser minimizada, ou seja, devia haver, e tem havido muitas..., mas inicialmente era difícil. Tem de haver uma postura de..., a pessoa por exemplo: a pessoa tem, tem problemas ou, ou um assunto complicado. Nós não precisamos de mais stress, nem de mais dor, porque isso nós já temos. Nós precisamos de um bocado de compreensão, pelo menos naquele momento e, depois, podemos ser menos dóceis. Já não importa tanto, mas no momento..., a relação humana é importante.

Entrevistadora: 6. Considera benéfico para as turmas e conseqüentemente para o AE, o Trabalho Colaborativo mais sistematizado?

PEE3: - A articulação mais macro entre os docentes, sim! Cada vez mais os agrupamentos fazem isso. O nosso é um deles. Promove o conhecimento de tantas atividades, tantas experiências, com resultados fantásticos, que são desconhecidos. É importante uma dimensão mais alargada. O trabalho colaborativo é estarmos todos a caminhar para o mesmo fim. O fim nestes casos é conseguir o máximo possível. O trabalho colaborativo permite uma autoestima e uma autoimagem dos alunos em acreditar, que também acreditam neles, porque estão em sintonia a trabalhar para o mesmo. Atenção que há aqui outras parcerias muito importantes, que também tivemos a grata sorte de ter, que são as terapias. Ao nível do AE, não é preciso haver reuniões formais, nem demorar muito tempo. Informalmente, encontramos-nos, telefonamos. Preciso de falar um bocadinho sobre a aluna assim, assim. Estivemos todos, cada um na sua área, a trabalhar para o mesmo, sabendo todos o que estamos a fazer, ou seja, para não haver repetição. Cada um na sua linha, dentro dos mesmos objetivos. O trabalho colaborativo envolve todos os que trabalham com o aluno, todos, inclusive se houver projetos de biblioteca, se houver projetos. Pronto, todos mesmo! Isso permite que os alunos, por um lado, se sintam bem porque se tenta que sejam compreendidos. Compreender é uma palavra muito importante! Eu acho que este tipo de miúdos, aqueles alunos que têm grandes problemas de comunicação, felizmente começou a haver

os SPC's. Primeiro tínhamos de cortar aquilo tudo e colar. Atualmente, é super fácil. Acho que qualquer pessoa no mundo inteiro, que não consiga comunicar de maneira nenhuma, exprimir um bocadinho, acho que é uma tristeza profunda. Acho que o que move o ser humano, sem dúvida nenhuma, é a comunicação. Os miúdos quando sentem que há colaboração entre todos, permitem-lhes perceber que estão no caminho.

Bloco E - Coordenadora e o desenvolvimento profissional dos Professores

Entrevistadora: 1. Existem e implementam programas de desenvolvimento profissional para professores, prevendo as boas práticas colaborativas e a educação inclusiva? Quais?

PEE3: - A formação e o desenvolvimento profissional que é necessário para preparar os professores durante o processo de educação inclusiva..., é preciso saber muito de inclusão. É senti-la. Nós aprendemos muito, por exemplo, um professor que acredita e percebe realmente a inclusão. O professor tem estratégias diversificadas, estratégias diversas, que permite compreender os cérebros de todos esses alunos. Eu estudei psicopatologia. Nós tivemos de dominar, compreender, saber um mínimo, pelo menos. Depois, cada um podia sempre aprofundar cada problemática, por exemplo: de esquizofrenia, de doenças mentais. É fundamental que as pessoas, que formam os professores, acreditem na inclusão.

Entrevistadora: 2. Como é feita a referida implementação?

PEE3: - Reconheço, felizmente, esse trabalho de articulação entre os docentes é feito de modo a estabelecerem comunicação. Há momentos que fomentam isso. Acho que nas reuniões, por exemplo, é importante. Reconheço que há que haver uma boa gestão, porque não podemos ir falar tudo e mais alguma coisa e coisas que me interessem. Reconheço, muito, muito boa organização. À medida que as pessoas vão estando mais, vai, vai havendo uma ligação diferente. No âmbito geral há uma boa relação.

Entrevistadora: 3. De acordo com a sua experiência, é vantajoso o Trabalho Colaborativo? E como pode se repercutir na inclusão dos alunos com necessidades específicas?

PEE3: - Sim. Haver colaboração, o sentir à vontade, todos poderem dizer uma ideia, uma estratégia. Eu acho que a colaboração é mesmo fundamental para ajudarmos os alunos com necessidades educativas específicas.

Bloco F – Educação Inclusiva

Entrevistadora: 1. Como observa o processo de Educação Inclusiva ao nível do AE?

PEE3: - Nós temos de saber coisas que os nossos colegas podem não saber. Podem não ter de saber, mas nós temos de os elucidar e dar ferramentas para que compreendam. Porque é que estes alunos são assim? Porque é que estes alunos têm um método diferente? O aluno não tem que fazer isto, ou aquilo. O aluno tem de fazer o que consegue, sempre sem favoritismos, mas com limites

reais, exequíveis, viáveis. Trazer um bem-estar a todos, não só alunos com necessidades especiais, mas a todos. Nas escolas temos de estar preparados para o traçar, ou seja, não podemos mesmo esquecer uma única turma. Temos de adaptar as estratégias, porque a Declaração de Salamanca veio dizer que a escola não é um aluno, tem de se adaptar, a escola tem de se adaptar a todos os alunos. Portanto, temos de traçar caminhos para que todos se sintam compreendidos. Por outra, pensar e acreditar mesmo, com convicção, que a escola é para todos. Todos têm direito a estar numa sociedade. Não podemos deitar problemas para o lado, porque a sociedade é feita de pontes. Tudo o que nela existe, sejam coisas boas, ou más, temos de tentar mesmo pensar um bocado nelas. Não nos esquecermos de ninguém. Eu tenho de fazer conseguir alguma coisa com o aluno, ele é parte da turma. Não consegue o mesmo que os outros, não têm importância. Todos são precisos, da profissão mais simples, ou mais complexa. Portanto, se desde o início conseguimos perceber que todos os alunos têm algo para dar, nem que seja experiências práticas. A inclusão só existe quando não nos esquecemos de ninguém.

Entrevistadora: 2. Quais são os benefícios da implementação da Educação Inclusiva para os alunos com NEE?

PEE3: - Conviver, desde cedo, com problemáticas e foi daí que surgiu a escola para todos. A Declaração de Salamanca diz que ao convivermos com todos, permite uma tolerância. Tolerância é uma palavra que muitas pessoas não gostam. Uma compreensão dessas problemáticas. Eu digo sempre: é uma pessoa em primeiro, depois tem um problema. A consciência da inclusão para mim, é ter a consciência que ninguém tem culpa.

Entrevistadora: 3. De que forma a Educação Inclusiva contribui para um ambiente escolar mais equitativo e democrático?

PEE3: - A Educação Inclusiva é uma palavra muito bonita e muito importante, mas que na prática não é taxativa. Nem sempre existe, às vezes, é um bocado um faz de conta. Temos de continuar a lutar para que assim não seja. Adaptarmos a escola para todos. A filosofia é podermos, precisamente, perceber que nem toda aprende da mesma maneira, que não aprendem todas as mesmas coisas. Alguns não conseguem chegar aonde nós queremos que todos cheguem, mas que chegam a algum lado. Nós temos de traçar esse caminho para que eles cheguem lá. Eu percebo, também, que esse caminho é importante e que não é o mesmo dos outros.

Entrevistadora: 4. Foi escolhido com características ou conhecimentos específicos para as turmas com alunos NEE?

PEE3: - O AE tem feito muitas programações, muitos encontros. Promovem conhecimentos específicos no seio dos professores. É fundamental nunca retirar os alunos da sala. Defendo muito isso. É preciso, também, estares lá para perceberes, porque os professores, também, acabam por, aos poucos, abrir um bocadinho. Eu acho que, no geral, aos poucos, tem havido cada vez mais abertura para a inclusão. Acho que tem havido algumas mudanças positivas. Há sempre um ou outro que..., mas consegue-se qualquer coisa. Há muito bons professores, também.

Bloco G – Conclusão da Entrevista

Entrevistadora: - Há mais algum outro aspeto que queira referir sobre TC?

Ent4: - Não, está bem assim.

Entrevistadora: - Muito obrigada pela sua entrevista.

ENTREVISTA À COORDENADORA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Data e hora: 20/09/2024, 14h30m

Local: gabinete da EB do AE

Duração: 45m

BLOCO A - Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

A entrevistada foi previamente contactada, pessoalmente. Foi-lhe entregue um documento, onde constava o objetivo e tema do trabalho de investigação. Foi-lhe solicitada a colaboração e disponibilidade para realizar a entrevista, explicitando a importância da mesma para o estudo. A entrevistada foi informada sobre os objetivos do trabalho e foi-lhe garantido que as informações recolhidas seriam utilizadas, exclusivamente, para fins académicos a serem incluídos neste estudo. A entrevistada concedeu a autorização da entrevista por escrito.

Bloco B - Dados Identificativos de carácter geral da entrevistada

Entrevistadora: - Boa tarde! Muito obrigada por ter concedido esta entrevista.

Coord: - Boa tarde!

Entrevistadora: 1. **Pode falar sobre a sua formação académica, profissional e formação específica?**

Coord: - Fiz a formação inicial no Magistério Primário, em 1.º ciclo. Trabalhei alguns anos no regular, mas fiquei nos apoios educativos. Mais tarde, fui fazer um complemento à Escola João de Deus. Em 2004, concluí uma Pós-Graduação em Educação Especial, no Domínio Cognitivo e Motor.

Bloco C- Conceções sobre o Trabalho Colaborativo

Entrevistadora: 1. **Que visão tem sobre o Trabalho Colaborativo?**

COORD: - O Trabalho Colaborativo envolve a cooperação entre profissionais, ou seja, pessoas ou grupo, com um objetivo comum, todos trabalham com a mesma finalidade, maximizando os conhecimentos de todos, numa comunicação aberta, troca de ideias, para a construção conjunta de soluções, tendo por base a confiança e o respeito mútuo.

Entrevistadora: 2. **Existe algum tipo de Trabalho Colaborativo entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial, caso responda que sim, menciona qual é?**

COORD: - Sim. Apoio-me na teoria sociocultural de Vygotsky, que se baseia nas interações sociais onde os indivíduos constroem o conhecimento em conjunto, muitas vezes orientados por

alguém mais experiente (zona de desenvolvimento proximal) aprendemos muito mais e somos capazes de dar respostas muito assertivas a diferentes questões que encontramos perante o desempenho das nossas tarefas. É importante a troca de conhecimento entre elementos do mesmo grupo, mas com diferentes níveis de experiência. Também, a teoria do Construtivismo social, em que o conhecimento é construído coletivamente. Num ambiente de Trabalho Colaborativo as pessoas constroem novas ideias partilhando experiências. Indo mais além, a colaboração, cooperação e coordenação em contexto educacional, são formas de interação entre profissionais, mas diferem nas dinâmicas e níveis de integração. Na Colaboração, todos os participantes contribuem de forma ativa para atingir um objetivo comum, há trabalho conjunto com interatividade. Por exemplo: num Grupo de trabalho, que criam um projeto comum. Na Cooperação, os envolvidos dividem o trabalho, há divisão de tarefas, mas têm autonomia para decidir como as realizam. Por exemplo: o Projeto é dividido em partes, mas cada um é responsável por uma sessão específica. Na Coordenação, existe um processo de organização de tarefas individuais ou de grupo para que todas as ações tenham uma sequência e eficaz. Interessa que todos saibam o que fazer, quando e como, evitando sobreposição das atividades, mas garantindo que se complementam. Resumindo, organização e gestão das atividades garantindo que tudo funciona de forma sincronizada e eficaz.

Entrevistadora: 3. Que importância atribui ao Trabalho Colaborativo para os respetivos professores?

COORD: - O Trabalho Colaborativo é relevante pois promove o desenvolvimento profissional e pessoal ao implementar dinâmicas pedagógicas mais interativas e motivadoras. A partilha de estratégias de intervenção inovadoras e diferenciadas enriquece as práticas educativas e promove métodos de ensino mais ativos e que respondam às necessidades atuais dos nossos alunos. O Trabalho Colaborativo entre professores estimula a criatividade, a inovação e promove a criação de ambientes de trabalho mais acolhedores, menos stressantes, que contribuem para o bem-estar dos docentes. Contudo, o Trabalho Colaborativo tem um impacto significativo na prática pedagógica, podendo influenciar a forma como se planificam as atividades, expõem as matérias, ensinam e avaliam os alunos. O Trabalho Colaborativo permite o desenvolvimento de Planos de Aula mais integrados e eficazes, novas metodologias de ensino, influenciando positivamente a prática pedagógica. Também, o Trabalho Colaborativo permite a diferenciação pedagógica na abordagem de temáticas; reflexão partilhada sobre práticas desenvolvidas e facilita a criação de Domínios de Autonomia Curriculares (DAC), uma opção curricular de trabalho interdisciplinar.

Bloco D - Estratégias desenvolvidas para o Trabalho Colaborativo entre professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial

Entrevistadora: 1. Quais as estratégias de Trabalho Colaborativo que são atualmente implementadas entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial?

COORD: - As estratégias de Trabalho Colaborativo são a Planificação conjunta de aulas e/ou atividades; adaptar materiais e recursos. A Formação de equipas para trabalhar unidades temáticas, um dos docentes pode ter mais apetência na abordagem de um tema. O trabalhar em parceria para desenvolver e adaptar recursos educativos, como materiais didáticos e atividades que respondam às necessidades de todos os alunos. Elaborar Planos de Intervenção individualizados para os alunos com necessidades educativas específicas, envolvendo todos os professores do conselho de turma, em parceria com o docente de Educação Especial.

Entrevistadora: 2. Como e por quem essas estratégias foram desenvolvidas e escolhidas?

COORD: - Promover debates para análise e reflexão conjunta, para avaliar o impacto das estratégias de ensino implementadas; opinar sobre o que funcionou menos bem, podendo ser ajustadas, ou reformuladas, de forma a responderem eficazmente às reais necessidades dos alunos.

Entrevistadora: 3. Que condições foram criadas no AE para promover a implementação de Trabalho Colaborativo entre professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial?

COORD: - No nosso Agrupamento de Escolas foram criados alguns Clubes, como a Ciência Viva; o Clube da Matemática; o Clube do Património, entre outros. Um grupo de professores tem marcado no seu horário tempos comuns para planificação e dinamização de atividades a realizar com os alunos.

Entrevistadora: 4. Que tipos de atividades se constituem como promotoras de Trabalho Colaborativo?

COORD: - Os Projetos interdisciplinares; os Projetos de Tutorias entre pares; o Projeto de Mentorias; e as Oficinas de trabalho.

Entrevistadora: 5. Como e em que tempos os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores da Educação Especial planeiam em conjunto?

COORD: - Podem ser efetuados encontros informais, reuniões online, e-mails ou plataformas digitais, para discussão dos objetivos a atingir; timing para planificar e implementar as atividades.

Entrevistadora: 6. Quais os obstáculos que a coordenação encontra para implementação do Trabalho Colaborativo entre professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial?

COORD: - Um dos principais obstáculos ao Trabalho Colaborativo é a falta de tempo disponível para articulação, para planificação, para preparação das atividades e discussão ideacional, o que dificulta encontrar momentos conjuntos para colaborar com os colegas. Também, a resistência à mudança, por parte de alguns docentes e, a falta de recursos adequados, são outros obstáculos que surgem na realização do Trabalho Colaborativo. Por outra, devem ser fornecidas Guias para orientar os docentes na criação de planos de aula integrados; plataformas digitais e ferramentas online que facilitem a comunicação e a colaboração entre docentes.

Entrevistadora: 6. Considera benéfico para as turmas e conseqüentemente para o AE, o Trabalho Colaborativo mais sistematizado?

COORD: - Uma articulação macro entre turmas é sempre benéfica, há uma continuidade e progressão da aprendizagem, os conhecimentos adquiridos num nível são reforçados e ampliados na etapa seguinte.

Bloco E - Coordenadora e o desenvolvimento profissional dos Professores

Entrevistadora: 1. Existem e implementam programas de desenvolvimento profissional para professores, prevendo as boas práticas colaborativas e a educação inclusiva? Quais?

COORD: - Não estão implementados programas de desenvolvimento profissional sobre Educação Inclusiva, mas são efetuadas sessões de trabalho com os professores para implementação das Medidas Universais, para a aprendizagem e a inclusão; as práticas de Diferenciação pedagógica; o Desenho Universal para a Aprendizagem; entre outras.

Entrevistadora: 2. Como é feita a referida implementação?

COORD: - No âmbito da EMAEI têm sido efetuadas: Ações de Curta Duração, para orientação dos professores e/ou com a colaboração do CRTIC. São dinamizadas Ações de Formação, de acordo com os interesses dos docentes.

Entrevistadora: 3. Quais são as vantagens?

COORD: - As vantagens consistem em criar uma cultura de colaboração e inclusão na escola, capacitar os professores para realizarem práticas pedagógicas mais inclusivas atendendo às diferenças individuais de todos os alunos.

Entrevistadora: 4. Quais tipos de formação e desenvolvimento profissional são necessários para promover o Trabalho Colaborativo eficaz entre os referidos professores?

COORD: - Promover programas de formação no âmbito da gestão escolar colaborativa, capacitando os coordenadores pedagógicos para fomentar práticas colaborativas, com incidência na inclusão de todos os alunos.

Entrevistadora: 5. De acordo com a sua experiência de Coordenadora do Departamento de Educação Especial do AE é vantajoso o Trabalho Colaborativo? E como pode se repercutir na inclusão dos alunos com necessidades educativas específicas?

COORD: - O Trabalho Colaborativo tem um impacto significativo na inclusão de alunos com necessidades educativas específicas, a nível pedagógico, na autonomia pessoal e social. O trabalho articulado, entre todos os intervenientes no processo educativo dos alunos, permite uma abordagem mais abrangente e eficaz para atender às necessidades específicas dos alunos.

Bloco F - Educação Inclusiva

Entrevistadora: 1. Como observa o processo de Educação Inclusiva ao nível do AE?

COORD: - A Educação Inclusiva propõe que todos os alunos tenham o direito de interagir e aprender juntos nos contextos naturais de aprendizagem, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Ao nível do AE, tem ocorrido um processo contínuo de eliminação de barreiras, para uma participação plena em todas as dimensões da sociedade.

Entrevistadora: 2. Quais são os benefícios da implementação da Educação Inclusiva para os alunos com NEE?

COORD: - Um dos principais benefícios é integrarem com os pares a mesma turma, respeitando as diferenças e promovendo a igualdade de acesso e de direitos, através de mecanismos de equidade, porque todos somos diferentes e nem todos partimos do mesmo ponto.

Entrevistadora: 3. Quais são os benefícios da Educação Inclusiva para os alunos sem NEE?

COORD: - Os benefícios da Educação Inclusiva para os alunos ditos “normais” podem passar pela empatia com o outro, a tolerância e o respeito pela diferença.

Entrevistadora: 4. De que forma a Educação Inclusiva contribui para um ambiente escolar mais equitativo e democrático?

COORD: - A educação inclusiva favorece a implementação de ambientes educativos mais acolhedores, equitativos e enriquecedores, favoráveis ao desenvolvimento acadêmico, social e emocional de todos.

Entrevistadora: 5. Os professores são escolhidos com características ou conhecimentos específicos para as turmas com alunos NEE?

COORD: - Os professores do AE são conhecedores do papel fundamental dos docentes de educação especial e têm um lema em comum “O Caminho faz-se caminhando juntos”. Entretanto, o processo de educação inclusiva, no AE, ocorre de forma normalizada, os alunos estão integrados nas suas turmas de referência e muitos deles acompanham o currículo comum, com as adaptações necessárias às especificidades individuais, condições que a priori, facilitam a adaptação dos professores com as especificidades das turmas de alunos com NEE. Por outra, a formação orientada pela EMAEI do AE, que integra um grupo de trabalho de partilha em rede, das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva, na área do CFAE.

Bloco G – Conclusão da Entrevista

Entrevistadora: - Os meus agradecimentos e retribuição da amabilidade por conceder a entrevista.

COORD: - Adeus, boa tarde.

Entrevistadora: - Muito obrigada. Boa tarde.

ENTREVISTA AO DIRETOR DO AE

Data e hora: 12/12/2024, 14h30m

Local: gabinete do Diretor do AE

Duração: 45m

BLOCO A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

O entrevistado foi previamente contatado, por email. Foi-lhe enviado um documento, onde constava o objetivo e tema do trabalho de investigação. Foi-lhe solicitada a colaboração e disponibilidade para realizar a entrevista, explicitando a importância da mesma para o estudo.

O entrevistado foi informado que é assegurado e garantido o carácter de anonimato do entrevistado e a confidencialidade dos dados. Foi solicitada a autorização para a gravação áudio da entrevista. Posteriormente, será disponibilizado ao entrevistado o resultado da investigação. Foi feito o agradecimento ao entrevistado pela colaboração e disponibilidade para a entrevista.

BLOCO B – Dados identificativos de carácter geral do entrevistado

Entrevistadora: 1. Informações sobre a formação académica, profissional e formação específica para o cargo de Diretor do AE:

DRT: - Fiz o curso de licenciatura em Geografia, ramo de formação educacional, na Universidade de Coimbra. Portanto, é um curso já com o ramo de formação inicial integrado, ou seja, fiz a licenciatura em Geografia e, depois, já tinha parte das psicopedagógicas, por aí fora e o estágio a seguir é integrado. Portanto, essa é a minha formação de base, geográfica. Depois, daí comecei a lecionar. Estamos a falar em 91, foi quando eu comecei a dar aulas. Fui passando por vários cargos, nomeadamente por o vice-presidente do Conselho Executivo – durante cinco anos. Fui, também, Presidente do Conselho Geral. Entretanto, depois de assumir as funções de Diretor, até ao final de 2015, no decreto-lei 75/2008, em que concorri ao cargo de diretor, estava em questão de igualdade obter formação: mestrado, pós-graduação na área da gestão escolar, ou ter pelo menos um mandato completo na gestão da escola. E, portanto, eu tinha um mandato completo. E foi assim que fui para diretor. Já enquanto diretor, fui fazer o Mestrado em

Ciências da Educação - Gestão Escolar. Aí já não na Universidade de Coimbra, mas na Escola Superior de Educação, do Politécnico de Leiria. Portanto, foi a formação que eu fiz para estar na área da gestão escolar, nesta área da gestão escolar. Depois tem todas as outras formações que nós enquanto professores fazemos, ou por obrigatoriedade, ou por interesse, ou por curiosidade, em que vamos fazer uma multiplicidade de formação com muitas horas da minha atividade profissional.

BLOCO C – Conceções sobre o Trabalho Colaborativo

Entrevistadora: 1. Qual é a sua visão estratégica sobre Trabalho Colaborativo?

DRT: - Eu vejo Trabalho Colaborativo assim de uma dimensão mais alargada e mais abrangente, porque uma das coisas que me fascina, e enquanto a profissional desta área, mas também curiosidade, tem a ver com a liderança partilhada. Portanto, a maneira como eu trabalho no agrupamento, a investigação fiz, quando foi também para a minha tese, humm... tem muito a ver com este conceito de liderança partilhada, ou seja, de envolver as pessoas na tomada de decisão e das pessoas se sentirem parte importante nessa tomada de decisão. E isso enquadra-se, também, nesta visão do trabalho colaborativo, ou seja, das pessoas não estarem isoladas, não trabalharem apenas individualmente, mas fazerem parte de um conjunto em que há uma entreaajuda. Perceberem que com o trabalho colaborativo que as pessoas podem sempre ir mais além. Eu confesso que houve aí uma fase aqui no agrupamento que foi difícil, porque eu achava que os professores, dentro daquela ideia da intervisão, que deviam ir a aulas, até podia ser pessoas com quem se dessem melhor, para partilharem boas práticas para ver como é que os colegas trabalhavam e nomeadamente na componente não letiva, em que cada professor tivesse menos pelo menos 90 minutos de coadjuvação com outro colega. Isso correu muito mal porque num quadro de docentes, já todos com muitos anos de experiência, a recetividade não foi positiva. Depois, embora o estudo aqui seja terceiro ciclo, mas eu posso mencionar que ao nível do segundo ciclo, nós como tínhamos na altura nesse estabelecimento muito insucesso. Tínhamos uma imagem muito negativa e estávamos com cerca de 400 alunos por ano no segundo ciclo, portanto estávamos a falar 4/5 turmas, em cada ano de escolaridade. No sexto ano, havia necessidade de apelar a tudo para desconstruir a imagem que nós tínhamos na escola e na cidade. Entretanto, uma das estratégias foi colocar nas aulas de português, nas aulas de matemática, dois docentes a trabalhar em conjunto. Passar o apoio ao estudo para ser em coadjuvação. Por outro lado, no português

e na matemática haver um reforço em que em parte das aulas, para aí 50% das aulas, nós tínhamos dois docentes dentro da sala. Isso ajudou-nos a melhorar muito a imagem do segundo ciclo, a atingir os resultados. O que acontece é que no espaço destes anos todos, que levo como diretor, nós passamos no segundo ciclo de 400 alunos para, ou melhor de quatro turmas / cinco turmas em cada ano para dez turmas no quinto e nove turmas no sexto ano. Portanto, isto resultou. Depois um aspeto que era aí negativo, as pessoas tinham rejeição, as pessoas passaram a ver isso como uma mais-valia e passamos a ter a situação que era já as pessoas querem mais querem ter mais coadjuvação, mas nós não temos crédito horário suficiente para pôr tanta coadjuvação. O estudo acompanhado mantemo-lo na mesma em coadjuvação e para mim é um sucesso. No terceiro ciclo, temos a também apostado nisso e houve uma fase quando nós começamos como agrupamento que foram investidas muitas horas em coadjuvação, depois começamos a ter limitações a nível do crédito horário e é mais difícil, mas ainda é uma aposta em que eu acredito. Na questão da educação especial, e dos colegas da educação especial, há sempre um trabalho para, digamos assim, partilhar e ver os recursos como trabalhando em conjunto com uma mais-valia. O que é que eu quero dizer com isso? Nós temos muita a situação de professores de outras áreas disciplinares trabalharem com a educação especial e darem tempo à educação especial. Naquelas atividades que nós fazemos diferentes como o Boccia, em que temos docente a trabalhar, que é da área do desporto e, portanto, estava nessa área. Temos por outro lado as atividades na piscina, que também há colegas... ainda agora vamos lá por um colega de educação física. Até há pouco tempo não tínhamos e era um colega de educação especial. Portanto, nós vamos encontrando estas soluções para alcançar melhores resultados. Isto porquê? Porque este trabalho em conjunto, os professores conhecerem, o partilhar dificuldades, depois de vencer aquele medo inicial que alguém cá dentro da minha sala a ver minha aula. Eu não percebo esse medo. Porquê? Eu costumo dizer as aulas de educação física, muitas delas são dadas na rua e, portanto, toda a gente está a ver a aula daquele colega e não há qualquer stress. Eu não percebo porque é que depois as pessoas na aula têm esse problema. Eu recordo-me, enquanto docente haver estudo acompanhado e no estudo acompanhado havia a prática ter dois docentes dentro da sala de aula. E, portanto, aquilo era mais-valia e trabalhava-se em conjunto. Há um medo no nosso sistema de ensino muito forte das pessoas mostrarem o que acontece dentro da sua aula e com colegas de profissão e que estão em pé de igualdade. Estamos aqui a falar de ser um diretor, um coordenador departamento a ver a sala de aula. Portanto, há aqui barreiras, há aqui necessidade de haver desmistificação

disso e uma das coisas que eu noto é, às vezes, os colegas aceitam com naturalidade ter um colega de educação especial dentro da sala a trabalhar com aluno X Y Z está dentro da sua sala. Se for um colega da mesma área disciplinar ou outra dentro da sua sala de aula veem isso com muita dificuldade. São medos que é preciso vencer. No segundo ciclo, como eu disse, isso venceu-se muito bem. Hoje em dia, são os professores que nos pedem, se nós não arranjamos mais coadjuvação. No terceiro ciclo, com a educação especial é um processo natural nas outras disciplinas é um processo difícil. Há muitas barreiras a vencer.

Entrevistadora: 2. Na sua perspetiva, como é que o Trabalho Colaborativo afeta a prática pedagógica?

DRT: - O Trabalho Colaborativo é aquilo que nos pode levar mais longe. Eu acredito muito nisso. E há grupos de recrutamento onde isso funciona particularmente bem. E é engraçado. Nos grupos de matemática, nos grupos de físico-química, de ciências naturais, em que há muito trabalho prático nas aulas, muita experiência, os professores sentem a necessidade de trabalhar em conjunto a preparar essas atividades. E isso resulta numa mais-valia para todos. Também dizer que com a questão da pandemia e com a adoção das plataformas; do classroom, das videoconferências, do zoom, por aí fora... eu acho que isso abriu aí uma janela para os professores trabalharem mais em conjunto uns com os outros. Também a questão dos discos partilhados, que hoje em dia existe, é vulgar os professores estarem a partilhar os seus recursos, seja com fichas de trabalho, seja testes, seja outros elementos daquilo que vão fazer. Portanto, isso hoje em dia abriu muito através da drive, digamos assim, essa essa questão de as pessoas partilharem. Esta questão do trabalho colaborativo, seja para proporcionar uma atividade, por exemplo. Hoje foram turmas do oitavo ano ao teatro a uma coletividade da cidade, organizada pelo Grupo de portugueses.

BLOCO D – Estratégias desenvolvidas para o Trabalho Colaborativo entre professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial

Entrevistadora: 1. Quais as estratégias de Trabalho Colaborativo são atualmente implementadas entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial?

DRT: - Aquela dinâmica em que os professores de diferentes disciplinas têm que se organizar para apoiar os alunos, para viver essa experiência, é sempre altamente enriquecedor. Portanto, a escola não pode ser um espaço de isolamento e, portanto, é muito importante que este trabalho exista. E exista com outros espaços, que é uma coisa

que nós tentamos e que vemos. Quando nós criamos momentos de convívio, como os professores irem ao teatro, organizado pela escola, ou a outra coisa que nós às vezes fazemos e é ir a um encontro, uma tertúlia, ou quando é um jantar de Natal... isto cria as pessoas conhecerem-se de outra maneira e depois potencia e facilita o trabalho das pessoas em conjunto. Portanto, é esses momentos dentro da, da escola tem de acontecer mais.

Entrevistadora: 2. Que tipos de atividades se constituem como promotoras do Trabalho Colaborativo?

DRT: - Posso ir àquele que eu acho que é mais significativo. Quando nós temos coisas que nos diferenciam, como por exemplo, termos os dias diferentes, que é uma prática que temos no agrupamento no final no segundo período. Em que procuramos desenvolver atividades que proporcionem aos alunos ambientes de aprendizagem e criação de empatia diferentes. As pessoas têm que trabalhar muito isto em conjunto. Quando as pessoas estão a organizar atividades de exploração, seja a horta do O., seja no clube ciência viva, em que nós temos lá grandes projetos, seja através do clube de robótica, em que nós podemos trazer as STEM para a área, nomeadamente na matemática, na físico-química, na biologia. Tudo isto obriga a que as pessoas tenham de trabalhar mais em conjunto porque existe, obriga a organização. Portanto, é isso que eu acho que é muito importante haver estes momentos destes projetos conjuntos quando temos a semana ■■■, ou quando temos o ■■■ em festa, que fazemos no final do ano essa organização, ou, como por exemplo, temos o dia aberto e que envolvemos pais, alunos, professores, funcionários para organizar as atividades em conjunto. Tudo aquilo que obrigue a trabalhar em conjunto acaba por ser potenciador desse trabalho colaborativo.

Entrevistadora: 3. Como é que os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial planeiam e coordenam as suas atividades em conjunto?

DRT: - Olhando friamente para essa questão...eu acho que já demos muitos passos em relação àquilo que era há uns anos. Em que o professor de educação especial é um elemento muito importante, mas que as pessoas não lhe davam a mesma importância em termos de Conselho de Turma, que davam aos outros professores. Isso tem vindo a transformar-se e as pessoas olharem para o professor da educação social como uma mais-valia. Com a questão do 54, em que arrancamos desde as medidas universais, eu acho que

obrigou mais os professores a trabalharem em conjunto e a planejar em atividades conjuntas. E o feedback, portanto, aquilo que eu acho que a grande diferença é o feedback entre os professores do conselho de turma, que isso é o mais importante, e o professor de educação especial para perceber como é que aquela criança está a evoluir, como é que aquela criança precisa mais de ajuda, o que é que devemos fazer em conjunto. Portanto é aí, que eu acho que é a parte mais importante, não sei se sempre funciona bem, sinceramente não sei se sempre funciona bem, porque tem de haver esta aceitação. Porque eu sei que há certos docentes que não aceitam muito bem as recomendações do professor de educação especial, quando estamos a falar, por exemplo, que podemos fazer adequações curriculares, temos de fazer adequações na avaliação, podemos desenvolver determinada atividade. Acho que já demos muitos passos nesse sentido, mas nalgumas pessoas ainda existe alguma resistência em relação a isso, quer já que estão a entrar dentro do seu campo de trabalho. Quando é assim acho que se perde um bocadinho nesta dinâmica da colaboração.

Entrevistadora: 4. Quais os obstáculos que podem existir ao Trabalho Colaborativo?

DRT: - Dentro da questão da educação especial para os outros grupos de recrutamento? É assim, a sensação que nós temos, que eu acho que é um obstáculo significativo, é a falta de recursos. Eu estive na Islândia e na Finlândia recentemente a ver como é que eles trabalhavam nesta área, e aquilo que nós sentimos é que há muito mais recursos ao nível de educação especial do que nós cá temos. Quando há uma criança que tem necessidades efetivas, portanto não temos apenas nas medidas universais, estamos mais à frente, passamos para as seletivas, para os adicionais. É vulgar ter um docente de educação especial a acompanhar sempre aquela criança dentro da aula. Aquilo que eu noto, às vezes, é um corre-corre dos professores de educação especial porque têm um conjunto elevado de crianças e não conseguem dar o apoio às crianças, que elas precisavam. Claro que não temos recursos financeiros, nem humanos, para estarmos sempre de um para um. Mas, a sensação que eu tenho é que se nós tivéssemos mais recursos este apoio era dado de outra forma. Por exemplo, nós vamos a ver o caso das unidades de ensino estruturado que nós temos, devíamos estar com 6 crianças em cada uma e temos para aí com 12 em cada uma. Portanto, isso para mim é um obstáculo grande ao Trabalho Colaborativo.

Entrevistadora: 5. Considera benéfico para as turmas e conseqüentemente para o agrupamento o Trabalho Colaborativo mais sistematizado?

DRT: - É assim, sem dúvida nenhuma. Portanto, os professores trabalhar em conjunto não trabalhem isolados, e não estou a falar só ao mesmo do mesmo grupo de recrutamento, estou a falar entre os diferentes grupos de recrutamento. Aquela ideia que existe na legislação, mas que às vezes não é posto em prática, que é o conselho de turma, trabalhar com o conselho de turma como um todo para analisar as dificuldades que existem, os problemas, encontrar soluções todos em conjunto. Isso tem uma mais-valia enorme. Vamos ver por isto, quando nós temos uma turma que tem alguma dificuldade, e, portanto, nos colocam problemas comportamentais, de saber estar, por aí fora..., se o conselho de turma trabalhar muito isso e debater em conjunto e adotar todos o mesmo tipo de estratégia, as coisas têm sucesso. Se o conselho de turma trabalhar de forma espartilhada, em cada um age de uma maneira em relação à turma, é um caos e nunca se chega a lado nenhum. Portanto, é mesmo fundamental para a escola e isso tem resultados significativos, que as coisas têm um passo. E nota-se muito uma coisa, quando nós estamos a preparar certas atividades, que nos tiram da nossa área de conforto, que as pessoas têm que trabalhar em conjunto com umas com as outras, as pessoas sentem-se bem quando descobrem que o outro tem qualidades que nós não conhecíamos e que nós aprendemos com eles e que é uma mais-valia para a organização. De repente, conhecemos a pessoa de outra maneira, portanto isso é qualquer coisa que eu acho que é muito positivo.

Entrevistadora: 6. Como é que o Diretor conhece o Trabalho Colaborativo realizado pelos docentes e como são avaliados os seus resultados? Há instrumentos para o seu registo e como é feita a avaliação?

DRT: - De forma sistematizada não sei se existe verdadeiramente. Aquilo que existe é que quando nós estamos a falar... e, há aqui duas ou três coisas que eu estava a esquecer de dizer, quando nós analisamos os resultados através do núcleo de avaliação interna e dos resultados escolares das turmas, chegamos à conclusão de que quando adotamos estas medidas os resultados melhoram. Portanto, quando estamos a fazer coadjuvações, por aí fora... Em relação ao trabalho colaborativo, e era isso que me estava a esquecer de dizer, há coisas que nós demos passos que foram significativos, o que é que eu quero dizer com isto? Por exemplo, ao nível dos coordenadores dos diretores de turma e dos coordenadores do departamento, nós nos horários dos professores passámos a marcar 90 minutos, por semana, e que estão todos ao mesmo tempo e que eles trabalham em conjunto. E, portanto, em vez de ser cada um a decidir por si, o que acontece é que eu me encontro com eles,

numa determinada altura, numa determinada semana e digo olhem tenho esta situação que gostava de ver resolvida. Portanto, trabalhem em soluções para este problema e eles trabalham todos em conjunto, têm aquela hora e meia que se encontram por semana. Continuam a conversar, mas aquilo é muito importante no horário. Eles sabem que estão ali todas as semanas naquele tempo e eles trabalham em conjunto para fazerem encontrar essas soluções. No caso dos coordenadores dos diretores de turma, é exatamente a mesma maneira. Portanto, quando eu deteto, ou eles, que existem certas dificuldades, certas situações, que precisamos de resolver às vezes até um comunicado a fazer, eu peço-lhes para eles trabalharem nessa área, eles trabalham em conjunto. Portanto, aí é muito mais fácil porque eles para além de encontrarem as soluções, que estão mais no terreno, têm outra coisa, é que depois a decisão, ou o resultado é uma solução encontrada por eles em conjunto, em que todos se sentem parte daquela solução, e não é ser foi este pediu esta solução, mas eu não me comprometo com ela, nem acho que boa ideia, por aí fora... e, desta forma são eles que trabalham, são eles que encontram as soluções e isso é muito positivo. É, como por exemplo, na Escola Básica, passando para além por outra dimensão, nós temos a questão da voz dos alunos, em que o diretor reúne, e o coordenador de estabelecimento o adjunto, com os delegados e subdelegados de turma e ouvimos as sugestões de melhoria que eles têm para a escola, seja em termos físicos, pedagógicos é por aí fora. Depois debatemos com eles aquilo que achamos que é possível implementar, aquilo que não é, e porquê. Portanto, quando nós trabalhamos assim com as pessoas eles sentem que fazem parte da solução e ficam mais responsáveis por ela.

BLOCO E – Diretor e o desenvolvimento profissional dos Professores

Entrevistadora: 1. Na sua opinião que formação em desenvolvimento profissional promoveria o trabalho colaborativo entre os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial?

DRT: - Em termos de formação. Há uma formação, que eu fiz há pouco tempo, e alguns docentes do agrupamento, que tem a ver com a aprendizagem, as comunidades de aprendizagem cooperativa. Essas comunidades de aprendizagem cooperativa, para mim foi uma agradável surpresa. Foi muito positiva porque nós percebemos como é que esta aprendizagem funciona com os alunos se nós fizermos parte de um todo. Nós na altura até trouxemos essa experiência, que estivemos a fazer mais no primeiro ciclo. Levámos lá a formadora e envolvemos os professores do primeiro ciclo. Portanto, dentro desta área

há determinadas formações, como estas das comunidades de aprendizagem cooperativa e comunidades profissionais, que obrigam, levam as pessoas naturalmente a trabalharem umas com as outras. Agora há aqui muita dificuldade, não nego, certas pessoas vencerem aquele medo, que eu há bocado falava. De abrir a sua sala de aula, de trabalhar em conjunto, e às vezes só quando há medidas, digamos assim, vindas de cima, estilo para avaliação, ou para não sei quê? a pessoa tem que ter x aulas em conjunto, ou coisas do género, é que isso se faz. Agora é, é uma coisa que eu acho incrível, é que as pessoas depois de trabalhar em conjunto, gostam de trabalhar em conjunto. Portanto, temos que lhes mostrar a vantagem dessa situação, mas não é fácil.

Entrevistadora: 2. De acordo com a sua experiência na gestão escolar, que dados possui sobre os resultados dos processos formativos voltados para estas práticas colaborativas dos professores?

DRT: - A imagem que tenho é positiva. Era como há bocado lhe dizia, temos mais experiência mais forte, sim no segundo ciclo que resultou muitíssimo bem. No nível do terceiro ciclo, normalmente a aposta que nós temos feito é mais nas turmas mais desafiantes, ou que têm maior insucesso, coisa do género. É aí que nós notamos que depois acaba por ter resultados. Porque esta dimensão do trabalho colaborativo pode ser na dimensão da prática normal das aulas, mas também pode ser para vencer o insucesso. Enquanto mantemos as pessoas a trabalhar em conjunto, o resultado que nós temos tido tem sido positivo. Ainda o ano letivo passado tivemos uma situação no português. Nós estávamos com uma taxa de insucesso elevada e havia o risco de muitas retenções no nono ano na EB e colocámos mais um docente a trabalhar em conjunto com o docente que estava a dar o nono ano e isso acabou por nos ajudar a baixar significativamente aquilo que eram as taxas de insucesso previsíveis.

Entrevistadora: 3. Na sua opinião como é que se repercute na inclusão dos alunos com necessidades educativas específicas?

DRT: - Eu aí posso ter uma imagem positiva demais, mas aquilo que eu acho é que a maneira como nós trabalhamos na Escola Básica, a relação que existe com a equipa de ensino especial, eu acho que funciona muitíssimo bem. A prova disso é que nós, há cerca de um ano, tivemos cá alunos e professores da Turquia para ver como é que nós funcionávamos. No ano passado, tivemos cá duas docentes, de ensino especial, vindas da Alemanha e com um conjunto de alunos com necessidades específicas. Eles ficaram

fascinados porque na Alemanha a educação especial ..., vivem escolas separadas do resto da comunidade. Eles ficaram fascinados com a forma como nós trabalhamos. Este ano vamos cá ter outra vez docentes, e até vindos da Finlândia, para ver como é que nós estamos a trabalhar. E, portanto, eu acho que é esse nível das unidades de ensino estruturado na Escola Básica fizeram um trabalho muito importante. E... a escola também passou por uma fase, antes de nós sermos agrupamento, que estava com muita falta de alunos, portanto acabou por viver muito a sua sobrevivência à custa dos alunos que acolhia dentro das necessidades específicas. Mas, depois com isso foi construindo uma resposta para a comunidade muito positiva. Portanto, há muitos pais que nos procuram, isso cria-nos uma pressão de termos uma percentagem muito elevada de alunos com necessidades específicas, porque a imagem que nós passamos para a comunidade é que trabalhamos muito bem com estes alunos. E, depois a procura é muito grande, isso cria-nos uma pressão em termos de distorcer a percentagem de número de alunos com estas necessidades.

BLOCO F – Educação Inclusiva

Entrevistadora: 1. Quais as práticas de inclusão promovidas a nível do AE para professores e alunos?

DRT: - Eu acho que isso funciona muito bem, mas ainda agora tivemos um projeto, que eu estava a tentar lembrar-me do nome. Tem a ver com o plano nacional das artes e com o plano cultural de escola, em que tivemos lá iniciativa de levar lá uma equipa de docentes e alunos de Trissomia 21. Em que foram contar uma história, foram representar e juntámos os alunos todos lá no pavilhão da escola. Correu imensamente bem, foi giro porque é juntar as artes com as necessidades educativas e com os alunos. Portanto, aquilo que eu sinto na Escola Básica, sempre senti, é que a comunidade integra estes alunos de uma forma natural. Portanto, quando nós temos atividades da horta, ou ir a uma visita de estudo, ou ir ao teatro, estes alunos estão perfeitamente integrados com os outros e, toda a gente compreende as necessidades deles.

Entrevistadora: 2. Como é que os professores novos são socializados nestas práticas?

DRT: - Este ano, em particular, que foi um ano em chegaram muitos professores não é fácil, isso não é, não é mesmo nada fácil. Primeiro, nós tentamos trazer os professores novos, quando os recebemos, a fazê-los sentir-se bem; ou seja, eu penso que não há assim muitos agrupamentos que recebem os professores novos, que proporcionam um

lanche, uma visita de autocarro pelas várias freguesias, onde nós temos escolas. Depois uma visita guiada. Toda essa parte, todos esses miminhos, que hoje fazem parte de integrar as pessoas. Depois tem a ver pela forma como nós trabalhamos e que se vai repetindo, mas não há nenhuma formação específica, não há um plano específico para essa situação. Agora o facto de o Agrupamento já ter há muito tempo um coordenador, antes de ser indicação; o facto de ter um coordenador da educação especial, de haver um departamento de educação especial e esse coordenador ter assento no Conselho Pedagógico, isso já é uma coisa com uma longa tradição aqui no Agrupamento, isso permite visibilidade, representação no estado da importância que nós damos a esta área.

Entrevistadora: 3. Quais são os benefícios da implementação da Educação Inclusiva para os alunos com NEE?

DRT: - Eu posso responder ao contrário. Eu acho que para eles é muito importante, mas tem-nos criado, às vezes, desafios difíceis. O que é que eu quero dizer com isto? Nós chegámos a ter alguns alunos, nomeadamente dentro espectro autismo, muito exigentes. Depois temos um conjunto de alunos que está a fazer progressões significativas ao longo de dois, três, quatro anos e depois um destes alunos muito difíceis descompensar com aquelas atitudes que nós sabemos, de gritaria e de agressividade, e por aí fora ...e um ataque desses descompensar os outros miúdos todos que tinham feito progressos enormes e que de repente parece vai tudo por água abaixo. É muito difícil de lidar com isso. Aquilo que eu estava a dizer que ia responder ao contrário, é que cada vez vou ter mais a perceção, que para esses alunos é importante para as famílias desses alunos estarem integrados numa escola dita normal, o que isso significa. Acho que para os outros alunos quase que é mais importante, porque quando nós os habituámos a para viver com a diferença, eles passam a encarar a diferença como algo normal, não é diferença são pessoas que têm as suas próprias especificidades. Eu acho que isso é o mais importante, que é onde as pessoas se habituem respeitar esses colegas, essas pessoas enquanto indivíduos, enquanto seres humanos. Eu acho que isso é para mim é quase tão importante para quem tem as limitações e precisa de ser ajudado de uma forma específica, mas quase que ainda é mais importante para o resto da sociedade. Está ali a formar dentro da escola, olhar para essas pessoas da forma como elas merecem ser olhadas.

Entrevistadora: 4. De que forma a Educação Inclusiva contribui para um ambiente escolar mais equitativo e democrático?

DRT: - Sem dúvida nenhuma. Quando nós temos os miúdos integrados nas turmas e quando temos as festas de Natal ou de final de ano, por aí fora..., ou quando temos as visitas de estudo, ou outras atividades na escola, e eles são integrados exatamente como os outros colegas, dentro das suas especificidades, mas a participarem nesses momentos todos, eu acho eu aí as coisas têm um sucesso tremendo.

Entrevistadora: 5. Os professores são escolhidos com características ou conhecimentos específicos para as turmas com alunos com necessidades educativas específicas?

DRT: - Não, isso ainda não. Não temos qualquer hipótese que as coisas sejam feitas dessa forma, não existe assim tanta diversidade de recursos humanos e tudo mais para o fazer. Porque se nós formos a ver quase todas as turmas, umas percentagens significativas das turmas na EB têm alunos redutores e alunos com necessidades específicas. Portanto, todas as turmas estão, ou praticamente todas as turmas estão nessa situação.

BLOCO G – Conclusão da Entrevista

Entrevistadora: 1. Há mais algum outro aspeto que queira referir em relação ao trabalho colaborativo?

DRT: - Não sei se passa por aí, mas é uma mudança. Não sei até que ponto na formação inicial dos docentes, ou dos futuros docentes, esta situação é trabalhada e, portanto, é que nós sabemos que muitas das aulas são dadas de forma síncrona, por computador, por videoconferência, em que as pessoas acabam por estar mais isoladas e eu acho que isso tem um efeito contrário. Portanto, nessa formação inicial professores, eu acho que devia haver, não sabemos quando é que eles vão entrar no sistema, mas nós estamos muito necessitados que eles entrem no sistema. Eu acho que aí podia ser trabalhada esta parte de ser natural. Eu quando comecei a fazer a minha formação como professor, quando fiz estágio, era um grupo de quatro estagiários e uma orientadora, e nós todas as semanas íamos uma ou duas vezes à aula de cada colega. No final comentávamos, falávamos o que é que tinha corrido bem, ou menos bem. Portanto, era natural estarmos nas aulas uns dos outros. Depois, a partir de uma certa altura, as coisas não são assim tão fáceis, daí que é reportando isso. Agora vivemos um tempo em que as pessoas estão muito desgastadas. Há falta de professores. Muitas pessoas já estão com muitos anos de carreira muito cansados e depois estamos neste momento a sobrecarregá-los pela falta de professores

estamos a pôr horas extraordinárias a várias pessoas para os alunos não ficarem sem aulas. Portanto, se começamos em cima disto a promover reuniões para as pessoas estarem em conjunto a trabalharem em conjunto, eu temo que isto vai ter o efeito contrário, que é um desgaste, um cansaço, uma intolerância por parte das pessoas. Aquilo que eu defendo isto fazia parte do trabalho colaborativo e já penso isso há muito tempo e temos posto em prática no agrupamento, pelo menos eu acredito piamente nisso. Temos procurado muito com o bem-estar dos docentes como sendo um fator determinante na promoção do sucesso escolar, ou seja, se o professor se sentir bem dentro da organização, se sentir acarinhado dentro da organização, vai-se sentir mais motivado para dar mais de si à organização. Portanto, isso é uma das coisas que nós temos de trabalhar muito para o fazer e posso dizer que há bocado a falar isto parece que é lateral, mas são formas de avaliação.

Nós com duzentos e muitos professores quando fazíamos o jantar de Natal, e o jantar de Natal tem uma parte de convívio grande com música e com dança, tínhamos 120 /130 professores. No último ano tivemos 177 professores. Neste ano já temos 202 inscritos, portanto se as pessoas se disponibilizam no seu tempo livre para ir a esse jantar, esse momento convívio, significa que sentem acarinhados e querem estar com os colegas com quem se sentem bem. Se não houvesse esse ambiente, as pessoas não aderiram assim massa a um evento desses. São assim por estas coisas que nós, às vezes, percebemos que há aqui, que as coisas estão a funcionar nesta caminhada, que procuramos desenvolver.

Entrevistadora: - Agradeço pela entrevista concedida. Muito obrigada!

DRT: - De nada.

APÊNDICE 3

UNIDADES DE REGISTO DAS ENTREVISTAS

UNIDADES DE REGISTO

Unidades de registo	Indicadores	Freq/UR
Categoria B – Dados Identificativos de carácter geral		
<p>Fiz o curso de licenciatura em Geografia, ramo de formação educacional, na Universidade de Coimbra." (DRT)</p> <p>"Concluí uma Pós-Graduação em Educação Especial, no Domínio Cognitivo e Motor." (COORD.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura • Pós-Graduação/Especialização 	<p>2Coord., 1PCN1, 1PCN2, 1PCN3, 2PEE2, 2PEE3, 2DRT</p>
<p>"Trabalhei alguns anos no regular, mas fiquei nos apoios educativos." (COORD.)</p> <p>"Encontro-me no ensino especial há 35, 36 anos." (PEE2)</p> <p>"Considero ser importante a formação específica. Eu tive zero." (PCN1)</p> <p>"Acho que essa é, sem dúvida, uma grande fragilidade do nosso sistema educativo." (PCN2)</p> <p>"Os primeiros dois anos foram muito difíceis e à medida que o tempo foi passando, as aprendizagens foram muitas." (PCN2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Regular • Educação Especial • Lacunas na formação inicial e necessidade de formação específica 	<p>1DRT, 2Coord, 3PCN1, 3PCN2, 3PCN3, 3PEE2, 2PEE3.</p>
Categoria C – Conceções sobre o TC		
<p>"O TC envolve a cooperação entre profissionais, ou seja, pessoas ou grupo, com um objetivo comum."</p> <p>"Apoiando-me na teoria sociocultural de Vygotsky, o conhecimento é construído coletivamente." (COORD.)</p> <p>(...) “trabalho colaborativo assim de uma dimensão mais alargada e mais abrangente, porque uma das coisas que me fascina, e enquanto profissional desta área, mas também curiosidade, tem a ver com a liderança partilhada” (DRT).</p> <p>"aprendendo muito..., mesmo muito. Mas, fora da sala de aula. Dentro da</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança partilhada e cooperação <ul style="list-style-type: none"> • Base teórica (Vygotsky, Construtivismo) 	<p>1DRT, 2Coord, 1PCN2, 2PEE2, 1PEE3.</p>

<p>sala de aula só aqui neste agrupamento. " (PCN1).</p> <p>"É fundamental, fundamental. Vou falar uma pequena experiência. Nós temos uma aluna com baixa Visão, que começou no primeiro ano aqui na escola. " (PEE3).</p>		
<p>"promove o desenvolvimento profissional e pessoal ao implementar dinâmicas pedagógicas mais interativas e motivadoras." (COORD.)</p> <p>"O TC permite a adaptação de práticas pedagógicas e a sensibilização para as necessidades dos alunos." (PCN1)</p> <p>"eu acho que a ausência ou presença de TC, pode impactar na comunicação, na empatia, na socialização dos professores perante a diferentes processos que no geral podem influenciar na prática pedagógica." (PEE2)</p> <p>(...) "o TC é relevante pois promove o desenvolvimento profissional e pessoal ao implementar dinâmicas pedagógicas mais interativas e motivadoras."(DRT)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento profissional • Aprendizagem prática e adaptação 	<p>1DRT, 1Coord, 2PCN1, 2PCN2, 2PCN3, 2PEE2, 2PEE3.</p>
<p>"é muito importante. É extremamente importante. Aliás é este ano, eu tive o prazer de trabalhar com docentes de educação especial. Para mim foi muito bom porque há escolas onde isso não acontece." (PCN3)</p> <p>"primeiro, permite-nos de estarmos abertos, de querer saber mais, de querer aprendermos com o outro, de não partir daquele pressuposto: aprendi assim, é assim que está certo." (PEE3).</p> <p>"O TC beneficia todos os alunos, principalmente os com necessidades educativas especiais." (PEE2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para professores • Para alunos 	<p>2DRT, 2Coord, 1PCN1, 2PCN2, 2PCN3, 2PEE2, 2PEE3.</p>

Categoria D – Estratégias para o TC entre Professores do 3.º CEB e EE		
<p>"Planificação conjunta de aulas e/ou atividades; adaptar materiais e recursos." (COORD)</p> <p>"Momentos de convívio, como os professores irem ao teatro... criam empatia e facilitam o trabalho em conjunto." (DRT)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planificação conjunta • Projetos interdisciplinares • Momentos de convívio 	<p>3Coord, 1PCN1, 2PCN2, 1PCN3, 1PEE2, 2PEE3, 2DRT</p>
<p>"Trabalhar em parceria para desenvolver e adaptar recursos educativos." "Dias diferentes, como a semana XX ou o dia aberto, envolvendo pais, alunos e professores."</p> <p>"Debates para análise e reflexão conjunta." (COORD)</p> <p>"Clubes de Ciência Viva, Matemática e Património."</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos interdisciplinares, Clubes, Semanas, dias temáticos e dias abertos (debates e reflexões). • Atividades extracurriculares (teatro, tertúlias, jantares). 	<p>2Coord, 1PCN1, 1PCN2, 2PEE2, 1PEE3.</p>
<p>"Plataformas digitais e ferramentas online facilitam a comunicação."</p> <p>"Falta de tempo e recursos para articulação." (COORD.)</p> <p>"nós, nos horários dos professores passámos a marcar 90 minutos, por semana, e que estão todos ao mesmo tempo e que eles trabalham em conjunto." (DRT)</p> <p>"portanto, comunicação em relação a estas preocupações, mmm ...acho que... pronto! que se desenvolve o melhor trabalho. Uma comunicação aberta." (PEE2).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Plataformas digitais, Horários com tempos comuns para planificação. <ul style="list-style-type: none"> • Guias para planos de aula integrados, apoio de coordenadores e diretores de turma. 	<p>1Coord, 1PCN1, 2PCN2, 1PCN3, 2PEE2, 2PEE3, 2DRT</p>
<p>"Falta de tempo e recursos humanos." (Diretor)</p> <p>"os professores têm um ego muito grande. Têm um ego de que são...(riso)." (PCN3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de tempo, recursos, resistência à mudança por parte de alguns docentes. • Egos e falta de partilha entre professores. • Pressão por resultados e avaliações. 	<p>1Coord, 2PCN3, 2PEE2, 1DRT, 1PCN1</p>

<p>"quando nós analisamos os resultados através do núcleo de avaliação interna e dos resultados escolares das turmas, chegamos à conclusão de que quando adotamos estas medidas os resultados melhoram." (DRT)</p> <p>"Facilita a inclusão de alunos com necessidades específicas." (PEE2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Melhoria dos resultados escolares. <ul style="list-style-type: none"> Inclusão de alunos com necessidades específicas. Maior empatia, colaboração entre professores e sensibilização para as dificuldades dos alunos. 	<p>1Coord, 2PCN2, 2PEE3, 1DRT, 2PCN1, 1PEE2</p>
<p>"Feedback entre professores e análise de resultados escolares." (DRT)</p> <p>"Reuniões sistemáticas para discutir estratégias." (COORD.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Feedback entre professores e coordenadores. Reuniões sistemáticas para discussão de estratégias e análise de resultados escolares. Instrumentos de registo informal. 	<p>2DRT, 1COORD, 1PCN2</p>
Categoria E – Desenvolvimento profissional dos professores		
<p>"Formação em comunidades de aprendizagem cooperativa foi muito positiva." (DRT)</p> <p>"A formação inicial de professores não prepara para a educação inclusiva." (PCN2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Comunidades de aprendizagem cooperativa Lacunas na formação inicial e contínua 	<p>1DRT, 1Coord, 2PCN2, 1PEE3, 1PCN1, 1PEE2</p>
<p>"O TC promove práticas pedagógicas inovadoras e o desenvolvimento profissional." "O TC tem um impacto significativo na inclusão de alunos com necessidades específicas." (COORD.)</p> <p>"Nós estávamos com uma taxa de insucesso elevada e havia o risco de muitas retenções no nono ano na EB e colocámos mais um docente a trabalhar em conjunto com o docente que estava a dar o nono ano e isso acabou por nos ajudar a baixar significativamente aquilo que eram as taxas de insucesso previsíveis." (DRT)</p> <p>"Para perceber o passado deles, para perceber o que é que temos que fazer com eles, o que é melhor para eles, é fundamental." (PCN3)</p> <p>"este tipo de abordagem promove maior cooperação entre todos, o</p>	<ul style="list-style-type: none"> Para o desenvolvimento profissional Para a inclusão dos alunos 	<p>2Coord, 1PCN1, 2PCN2, 2PCN3, 2PEE2, 2PEE3, 2DRT</p>

ambiente... pronto! fica mais inclusivo com a partilha de conhecimento."(PEE2)		
"todo o tipo de formação que envolvesse a cooperação entre docentes faria muita diferença!"(PCN1). "O trabalho colaborativo tem de assentar nesses pressupostos." (PCN2).	<ul style="list-style-type: none"> • Formação específica para lidar com alunos com necessidades específicas. • Formação específica em inclusão e psicopatologia. 	1PCN1, 2PCN2, 1COORD
"Nós estávamos com uma taxa de insucesso elevada e havia o risco de muitas retenções no nono ano na EB e colocámos mais um docente a trabalhar em conjunto com o docente que estava a dar o nono ano e isso acabou por nos ajudar a baixar significativamente aquilo que eram as taxas de insucesso previsíveis." (DRT) "Reconheço, felizmente, esse trabalho de articulação entre os docentes é feito de modo a estabelecerem comunicação. Há momentos que fomentam isso." (PEE3)	<ul style="list-style-type: none"> • Interação entre professores regulares e de educação especial. • Competências emocionais para professores • Colaboração e abertura entre professores. 	1Coord, 1PCN2, 1PCN3, 1PEE3, 2DRT
"Se houver uma boa coordenação, então sim já dá para fazer uma planificação, já dá para eu desenvolver trabalho e já fazemos uma avaliação coerente." (PCN1). (...)"este tipo de abordagem promove maior cooperação entre todos, o ambiente... pronto! fica mais inclusivo com a partilha de conhecimento." (PEE2)	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação clara de objetivos • Partilha de conhecimento <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho inclusive 	2PCN1 1PCN3 2PEE3 1PEE2 1DRT 1COORD
Categoria F – Educação Inclusiva		
"A comunidade integra estes alunos de uma forma natural." (DRT) "A Educação Inclusiva propõe a eliminação de barreiras para uma participação plena." (COORD.) "Incluir todos, todos e não marginalizar nenhum. Nem pela etnia, nem pela cor, nem pelo conhecimento, nem por nada." (PCN1)	<ul style="list-style-type: none"> • Integração natural de alunos com NEE • Eliminação de barreiras para participação plena. • Educação inclusiva como promoção de ambientes equitativos. 	2Coord, 2PCN1, 1PCN2, 1PCN3, 1PEE2, 1PEE3, 1DRT

<p>"A inclusão promove a empatia e o respeito pela diferença." "os benefícios da educação inclusiva para os alunos ditos 'normais' podem passar pela empatia com o outro, a tolerância e o respeito pela diferença." (COORD).</p> <p>"eles sentem-se mais gratificados, com mais vontade de estar na escola."(PEE2).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para alunos com NEE • Para alunos sem NEE 	<p>2Coord, 2PCN1, 1PCN2,</p> <p>2PCN3, 1PEE2, 2PEE3, 1DRT</p>
<p>"nós tentamos trazer os professores novos, quando os recebemos, a fazê-los sentir-se bem." (DRT).</p> <p>"eu não tive uma diretora de turma que falasse comigo. Eu não tive nenhuma professora de educação especial que falasse comigo." (PCN3).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Visitas guiadas e atividades de convívio • Prática e da observação 	<p>2Coord, 1PCN1, 1PCN2, 2PCN3, 1PEE2, 1PEE3, 1DRT</p>
<p>"Não temos qualquer hipótese que as coisas sejam feitas dessa forma." (DRT)</p> <p>"nós temos que ter algum cuidado, algum cuidado no sentido de preparar coisas e de ensiná-los e motivá-los e estar com eles e tentar transmitir." (PCN1)</p> <p>"Eu nunca tive formação a esse nível, a não ser pesquisa por mim, as minhas vivências." (PCN3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de formação contínua • Preparação dos professores para lidar com a diversidade 	<p>2DRT 2PCN3 1PEE3 1PCN1</p>

APÊNDICE 4

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

UR C	Código	Categorias	Sub-categorias	UR/SC	Indicadores	UR/Ind	UR/SC
28	B	Dados Identificativos de caráter geral	Formação académica, profissional e formação específica	11	Licenciatura. Pós-Graduação/ Especialização.	2Coord, 1PCN1, 1PCN2, 1PCN3, 2PEE2, 2PEE3, 2DRT	11
			Necessidade de se ter formação específica para Professor de alunos com NEE?	17	Ensino Regular. Educação Especial. Lacunas na formação inicial e necessidade de formação específica.	1DRT, 2Coord, 3PCN1, 3PCN2, 3PCN3, 3PEE2, 2PEE3.	17
44	C	Conceções sobre o TC	Tradução do TC nas práticas pedagógicas	7	Liderança partilhada e cooperação. Base teórica (Vygotsky, Construtivismo)	1DRT, 2Coord, 1PCN2, 2PEE2, 1PEE3.	7
			Principais vantagens do envolvimento em TC	12	Desenvolvimento profissional. Aprendizagem prática e adaptação	1DRT, 1Coord, 2PCN1, 2PCN2, 2PCN3, 2PEE2, 2PEE3.	12
			Importância do TC	13	Para professores. Para alunos.	2DRT, 2Coord, 1PCN1, 2PCN2, 2PCN3, 2PEE2, 2PEE3.	13
50	D	Estratégias desenvolvidas para o TC entre Professores do 3.º CEB e EE	Estratégias de TC mais adequadas e sua Implementação	12	Planificação conjunta. Projetos interdisciplinares. Momentos de convívio.	3Coord, 1PCN1, 2PCN2, 1PCN3, 1PEE2, 2PEE3, 2DRT	12
			Condições criadas no AE para promover a implementação de TC entre Professores do 3.º CEB e EE.	11	Plataformas digitais, horários com tempos comuns para planificação. Guias para planos de aula integrados, apoio de coordenadores e diretores de turma.	1Coord, 1PCN1, 2PCN2, 1PCN3, 2PEE2, 2PEE3, 2DRT	11

			Atividades constituintes como promotoras de TC.	7	<p>Projetos interdisciplinares, Clubes, Semanas, dias temáticos e dias abertos (debates e reflexões).</p> <p>Atividades extracurriculares (teatro, tertúlias, jantares).</p>	2Coord, 1PCN1, 1PCN2, 2PEE2, 1PEE3.	7
			Obstáculos para implementação do TC entre professores do 3.º CEB e EE	7	<p>Falta de tempo, recursos, resistência à mudança por parte de alguns docentes.</p> <p>Egos e falta de partilha entre professores.</p> <p>Pressão por resultados e avaliações.</p>	1Coord, 2PCN3, 2PEE2, 1DRT, 1PCN1	7
			Benefícios do TC mais sistematizado para as turmas e AE.	9	<p>Melhoria dos resultados escolares.</p> <p>Inclusão de alunos com necessidades específicas.</p> <p>Maior empatia, colaboração entre professores e sensibilização para as dificuldades dos alunos.</p>	1Coord, 2PCN2, 2PEE3, 1DRT, 2PCN1, 1PEE2	9
			Avaliação dos resultados do TC entre professores do 3.º CEB e EE	4	<p>Feedback entre professores e coordenadores.</p> <p>Reuniões sistemáticas para discussão de estratégias e análise de resultados escolares.</p> <p>Instrumentos de registo informal.</p>	2DRT, 1COORD, 1PCN2	4
30	E	Desenvolvimento profissional dos professores	Existência e implementação de programas de desenvolvimento profissional para professores	7	<p>Comunidades de aprendizagem cooperativa</p> <p>Lacunas na formação inicial e contínua</p>	1DRT, 1Coord, 2PCN2, 1PEE3, 1PCN1, 1PEE2	7
			Vantagens observadas pelos professores na implementação e cumprimento de programas de desenvolvimento profissional dos professores, prevendo as boas práticas no TC e na Educação inclusiva	13	<p>Para o desenvolvimento profissional.</p> <p>Para a inclusão dos alunos.</p>	2Coord, 1PCN1, 2PCN2, 2PCN3, 2PEE2, 2PEE3, 2DRT	13
			Tipos de formação e desenvolvimento profissional necessários para promover o TC eficaz	4	Formação específica para lidar com alunos com necessidades específicas.	1PCN1, 2PCN2, 1COORD	4

					Formação específica em inclusão e psicopatologia.		
			Vantagens do TC e sua repercussão na inclusão dos alunos com necessidades específicas	6	Interação entre professores regulares e de educação especial. Competências emocionais para professores. Colaboração e abertura entre professores.	1Coord, 1PCN2, 1PCN3, 1PEE3, 2DRT	6
42	F	Educação Inclusiva	Observação do processo de educação inclusiva ao nível do AE	9	Integração natural de alunos com NEE. Eliminação de barreiras para participação plena. Educação inclusiva como promoção de ambientes equitativos.	2Coord, 2PCN1, 1PCN2, 1PCN3, 1PEE2, 1PEE3, 1DRT	9
			Benefícios da implementação da educação inclusiva para os alunos com e sem NEE	5	Para alunos com NEE.	2Coord, 2PCN1, 1PCN2,	5
				6	Para alunos sem NEE.	2PCN3, 1PEE2, 2PEE3, 1DRT	6
			Contribuição da educação inclusiva para um ambiente escolar mais equitativo e democrático	7	Coordenação clara de objetivos. Partilha de conhecimento. Trabalho inclusivo.	2Coord, 1PCN1, 1PCN2, 1PCN3, 1PEE2, 1PEE3, 1DRT	7
			Socialização de professores novos nessas práticas?	9	Visitas guiadas e atividades de convívio. Prática e da observação.	2Coord, 1PCN1, 1PCN2, 2PCN3, 1PEE2, 1PEE3, 1DRT	9
			Escolha com características ou conhecimentos específicos de professores para as turmas com alunos NEE	6	Necessidade de formação contínua. Preparação dos professores para lidar com a diversidade.	2DRT 2PCN3 1PEE3 1PCN1	6

UR – Unidade de Registos

C – Categorias

SC – Sub-Categorias

Ind - Indicador

APÊNDICE 5

PEDIDO PARA REALIZAR AS ENTREVISTAS

16/03/25, 16:07

AE ■ Correo - Pedido de entrevista semiestruturada



Paula Maria Ferreira Mendes <paula.mendes@[redacted].pt>

Pedido de entrevista semiestruturada

Paula Maria Ferreira Mendes <paula.mendes@[redacted].pt> 21 de agosto de 2024 às 09:49
Para: [redacted] <[redacted]@[redacted].pt>

Bom dia!
Caro Diretor,

[redacted]

Espero que se encontre bem.
Desculpe estar a incomodar nas suas merecidas férias.

Gostaria de saber se aceita participar numa entrevista, que eu tenho para fazer ao Diretor.
A entrevista será feita em anonimato, uma vez que integra o projeto de dissertação de mestrado em Gestão Escolar, o qual estou a desenvolver na ESECS. Leiria.
Muito obrigada pela sua atenção.

Fica bem, continuação de boas férias!
Cumprimentos,
Paula Mendes

Exmo. Senhor

Diretor do Agrupamento de [REDACTED]

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
[REDACTED]
Registo de entrada nº [REDACTED]
[REDACTED] 2024
Processo: [REDACTED]

Data: 02 de setembro de 2024

Assunto: solicitação da realização da entrevista semiestruturada, no âmbito da dissertação de mestrado em Ciências de Educação – Gestão Escolar.

O meu nome é Paula Maria Ferreira Mendes, sou aluna de mestrado da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria, orientada pela Prof. Doutora Isabel Rebelo e coorientada pela Prof. Doutora Marina Rodrigues, da mesma instituição. O projeto de investigação, em questão, intitula-se: “Estudo de Caso: trabalho colaborativo entre os professores do 3º ciclo e os professores de educação especial”, e abrange uma escola básica do 1.º, 2.º e 3.º ciclos, de um agrupamento de escolas. do distrito de Leiria.

Neste projeto, pretendo clarificar qual a natureza e características das práticas colaborativas entre os professores do 3.º ciclo e os professores de educação especial, que com eles trabalham, no contexto das medidas e práticas de gestão promotoras de educação inclusiva de um agrupamento de escolas.

A sua colaboração permitirá elucidar sobre a natureza e as características das práticas colaborativas no 3.º ciclo do agrupamento de escolas, contribuindo para alargar o conhecimento sobre o trabalho colaborativo no agrupamento de escolas e para promover novas investigações sobre a problemática.

Tenho consciência, pelo período do ano, que pode ser complicado arranjar uma hora para me receber. Por este facto, ficarei ainda mais grata e reconhecida. Para além deste facto, a investigação que pretendo realizar, para ser levada a bom porto, depende exclusivamente das entrevistas que realizar. A sua colaboração, aliada à produção de conhecimento, permitirá também que o estudo possa ser realizado. Anexo a este ofício o consentimento informado para a recolha de dados, através de uma entrevista semiestruturada.

Desde já, agradeço imenso a colaboração e a atenção dispensadas e, na expectativa das melhores notícias de V. Exa., despeço-me, apresentando cordiais cumprimentos.

Atenciosamente,


(Paula Maria Ferreira Mendes)

CONSENTIMENTO INFORMADO

Caro Participante

Vamos solicitar-lhe que compreenda este pequeno texto. Antes de ceder a sua autorização, para participar neste estudo, coloque as perguntas que entender.

Esta pesquisa decorre no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Gestão Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Politécnico de Leiria, e tem como objetivo estudar o trabalho colaborativo entre os docentes do 3.º ciclo e os docentes de educação especial de um agrupamento de escolas, do distrito de Leiria. Para esse objetivo, precisamos que responda a umas perguntas através de uma entrevista semiestruturada.

A sua participação é muito importante. No entanto, ela é voluntária. Todos os dados recolhidos têm a garantia de confidencialidade e servem somente para esta investigação científica.

A investigadora está disponível para qualquer esclarecimento. solicito que autorize a realização de uma entrevista e que aceite fazer gravações de voz, que necessitamos para a realização do nosso estudo.

Solicitamos, também, a sua permissão para usar as informações e dados recolhidos no nosso estudo. Estará garantido o sigilo de todas as informações recolhidas. Os dados serão utilizados apenas para a elaboração e divulgação científica, respeitando o carácter confidencial desta investigação.

Comprometemo-nos a não usar, nem divulgar, o seu nome ou do agrupamento de escolas, nem nenhuma informação que o possa identificar.

Atenciosamente.

Paula Maria Ferreira Mendes

Eu, _____ autorizo a investigadora Paula Maria Ferreira Mendes a recolher dados para a sua investigação. Autorizo as gravações da entrevista e declaro que não me oponho à utilização das mesmas para o seu estudo, desde que seja garantido o anonimato.