

# **INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**

## **Escola Superior de Educação**

### **Mestrado em Educação Especial – especialização no Domínio Cognitivo e Motor**

#### **Alunos com Currículos Específicos no contexto da**

#### **Escola Secundária**

#### **Práticas de inclusão**

**Ana Lúcia Caetano Calado Pinela**

**Beja**

**2017**

# **INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**

## **Escola Superior de Educação**

### **Mestrado em Educação Especial – especialização no Domínio Cognitivo e Motor**

#### **Alunos com Currículos Específicos no contexto da Escola**

#### **Secundária**

#### **Práticas de inclusão**

**Dissertação de mestrado apresentada na Escola Superior de Educação do  
Instituto Politécnico de Beja**

**Elaborado por:**

**Ana Lúcia Caetano Calado Pinela**

**Orientado por:**

**Professora Doutora Maria Teresa Pereira dos Santos**

**Beja**

**2017**

## Agradecimentos

---

A todos aqueles que me apoiaram no cumprimento desta etapa, deixo aqui o meu reconhecido agradecimento.

Em especial:

- . à minha família, em particular aos meus filhos e marido, por me terem acompanhado neste projeto, pela paciência, incentivo e apoio.
- . à Professora Doutora Maria Teresa dos Santos, pela tolerância para com o desenrolar, certamente atípico e algo atribulado, deste trabalho; acima de tudo pela sua preciosa orientação e pelo seu apoio, fundamentais em todo o processo;
- . aos participantes no estudo, agradeço a disponibilidade e consideração demonstradas por todos;
- . a todos os professores, colegas, investigadores que, durante este percurso, mantiveram vivo o meu desejo de aprender mais e estimularam a minha vontade de superação individual.

## Resumo

---

A preocupação com a educação inclusiva tem vindo a desenvolver-se sobretudo após a realização, em Salamanca, da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em 1994 e é, ainda, uma das mais pertinentes problemáticas da atualidade educativa. As escolas passaram por significativas mudanças no sentido de se converterem em instrumentos de inclusão socioeducativa, devendo apostar na qualidade de ensino, algo que inequivocamente passa pela capacidade de dar resposta apropriada a todos os alunos.

Uma das mais recentes alterações no desenvolvimento da escola inclusiva surge com a publicação da Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, que prevê o alargamento da escolaridade obrigatória para o 12º ano. A medida, também aplicável aos alunos abrangidos pelo disposto no Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro determina a presença obrigatória destes alunos nas escolas até aos 18 anos de idade e trouxe significativas alterações ao nível organizacional e pedagógico, uma vez que as escolas secundárias portuguesas passaram a receber alunos que, até então, não frequentavam o Ensino Secundário.

A presente investigação focar-se-á nos alunos deste nível de ensino que, em função de necessidades educativas especiais que apresentam, beneficiam de um currículo específico (previsto no Decreto Lei Decreto Lei 3/2008 de 7 de janeiro, na sua atual redação, como Currículo Específico Individual (CEI)). Pretende-se averiguar e refletir sobre as práticas que são levadas a cabo, num agrupamento sub-região do Alentejo Litoral, NUT III, com vista à inclusão destes alunos.

As conclusões do estudo confirmam a perceção de que o sistema educativo continua a passar por significativas mudanças, num processo de regeneração que se quer pro-inclusivo e que tem como objetivo último melhorar a qualidade do sistema de ensino na sua generalidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão; Educação Especial; Currículo Específico; Ensino Secundário.

## Abstract

---

The concern with inclusive education has been developing especially after the *World Conference on Special Educational Needs* in Salamanca, 1994, and it is still one of the major problems of education today. Schools have undergone significant changes to become instruments of socio-educational inclusion, and must be committed to the quality of teaching, which undoubtedly entails the capacity to meet all students' needs.

One of the most recent changes comes with the publication of Law no. 85/2009, August 27th, which establishes the extension of compulsory schooling up to the 12th year. The measure, also applicable to students covered by Decree-Law no. 3/2008, January 7th, determines the presence of these students in schools until the age of 18 and has brought significant changes at the organizational and pedagogical level, since Portuguese secondary schools began to receive students who, until then, did not attend Secondary Education.

The present research will focus on students of this level of education who, due to their special educational needs, benefit from a specific curriculum (defined in Decree Law No. 3/2008, January 7th, in its current version, as Individual Specific Curriculum – ISC (“*CEI*”)). The study intends to investigate and reflect on the inclusion practices that are carried out in a school of *Alentejo Litoral* - NUT III, to include these students in regular schooling.

The conclusions of the study confirm the perception that the education system continues to undergo significant changes, in a pro-inclusive process of regeneration, whose ultimate goal is to improve the quality of the education system as a whole.

**Keywords:** Inclusion; Special Education; Individual Curriculum; Secondary Schools.

## Índice geral

---

<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>I</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>II</b>
<b>ÍNDICE GERAL .....</b>	<b>IV</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS E GRÁFICOS .....</b>	<b>VI</b>
<b>ÍNDICE DE ANEXOS E APÊNDICES .....</b>	<b>VIII</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	
<b>1.DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO: CAMINHOS PERCORRIDOS .....</b>	<b>3</b>
1.1 DA EXCLUSÃO À INTEGRAÇÃO .....	4
1.2. DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO .....	5
1.3. O MOVIMENTO INCLUSIVO .....	7
1.4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS PORTUGUESAS - ENQUADRAMENTO LEGAL.....	9
<b>2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>	<b>18</b>
2.1 UMA ESCOLA COM QUALIDADE.....	18
2.2 CULTURA E ORGANIZAÇÃO .....	19
2.3. O PROFESSOR E AS SUAS PRÁTICAS .....	21
2.3.1 <i>Formação de Professores</i> .....	25
<b>3. DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR .....</b>	<b>27</b>
3.1 CURRÍCULO E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	30
3.2 TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR .....	37
<b>4. EQUIDADE NO ENSINO SECUNDÁRIO .....</b>	<b>40</b>
4.1 ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA PARA ALUNOS COM CURRÍCULO ESPECÍFICO.....	42
4.2. OPERACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESPECÍFICO NO ENSINO SECUNDÁRIO.....	45
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	
<b>1.ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>50</b>
1.1 PROBLEMÁTICA E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	50
1.2 MODELO DE INVESTIGAÇÃO .....	51
1.3 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS .....	53

<b>2.METODOLOGIA .....</b>	<b>56</b>
2.1 MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS .....	56
2.2. PROCEDIMENTOS .....	61
2.3. TRATAMENTO DE DADOS.....	63
2.4. PARTICIPANTES .....	64
<b>3. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS .....</b>	<b>72</b>
3.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA: ACESSIBILIDADE E FUNCIONALIDADE .....	72
3.2. RESULTADOS OBTIDOS A PARTIR DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA .....	73
3.3 RESULTADOS OBTIDOS A PARTIR DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO .....	99
3.4 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	109
<b>4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....</b>	<b>119</b>
<b>PARTE III – PROJETO DE INTERVENÇÃO .....</b>	
1.ENQUADRAMENTO .....	150
2.PLANO DAS AÇÕES .....	152
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>159</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>150</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>216</b>

# Índice de quadros e gráficos

---

## QUADROS

QUADRO 1. SÍNTESE DOS NORMATIVOS LEGAIS (DÉCADA DE 70) .....	11
QUADRO 2. SÍNTESE DOS NORMATIVOS LEGAIS (DÉCADA DE 80) .....	12
QUADRO 3. SÍNTESE DOS NORMATIVOS LEGAIS (DÉCADA DE 90) .....	14
QUADRO 4. SÍNTESE DOS NORMATIVOS LEGAIS - PRIMEIRA DÉCADA DE 2000.....	16
QUADRO 5. TEMPO SEMANAL DE ALUNOS COM CE COM AS SUAS TURMAS. ....	37
QUADRO 6. SÍNTESE DE NORMATIVOS LEGAIS (2009- 2015) .....	41
QUADRO 7. ALUNOS COM NEE A FREQUENTAR O ENSINO SECUNDÁRIO.....	44
QUADRO 8. ALUNOS COM CURRÍCULO ESPECÍFICO NO ENSINO SECUNDÁRIO. ....	44
QUADRO 9. MATRIZ CURRICULAR (ARTIGO 3.º DA PORTARIA 275-A/2012) .....	46
QUADRO 10. MATRIZ CURRICULAR (PORTARIA 201-C/2015).....	48
QUADRO 11. CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS DIMENSÕES DE ANÁLISE E AS QUESTÕES (QUESTIONÁRIO 1)..	59
QUADRO 12. CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS DIMENSÕES DE ANÁLISE E AS QUESTÕES (QUESTIONÁRIO 2)..	59
QUADRO 13. IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES. ....	65
QUADRO 14. CARACTERIZAÇÃO DEMOGRÁFICA DOS ENTREVISTADOS .....	66
QUADRO 15. ÁREAS DE INTERVENÇÃO NA PERSPETIVA DOS ENTREVISTADOS.....	99
QUADRO 16. RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO 1 POR INDICADOR - ALUNOS DAS TURMAS DE ACOLHIMENTO .....	101
QUADRO 17. RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO 2 POR INDICADOR - ALUNOS COM CE .....	105
QUADRO 18. INCLUSÃO DOS ALUNOS COM CE E DO SEU PROCESSO EDUCATIVO NO PLANO DE TURMA....	109
QUADRO 19. ARTICULAÇÕES CURRICULARES NO PLANO DE TURMA .....	111
QUADRO 20. VERIFICAÇÃO DO REGISTO DE INFORMAÇÃO NO CEI.....	113
QUADRO 21. REGISTO DE INFORMAÇÃO NO PIT.....	115
QUADRO 22. PLANO DE INTERVENÇÃO - EIXO ESTRATÉGICO 1 - LIDERANÇA E GESTÃO. ....	152
QUADRO 23. PLANO DE INTERVENÇÃO - EIXO ESTRATÉGICO 2 - FORMAÇÃO. ....	154
QUADRO 24. PLANO DE INTERVENÇÃO - EIXO ESTRATÉGICO 3 -	
QUADRO 25. PLANO DE INTERVENÇÃO – ORGANIZAÇÃO TEMPORAL .....	156



## **GRÁFICOS**

<b>GRÁFICO 1. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DAS TURMAS POR IDADE .....</b>	<b>68</b>
<b>GRÁFICO 2. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DAS TURMAS POR GÉNERO.....</b>	<b>68</b>
<b>GRÁFICO 3. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DE TURMAS DE ACOLHIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE.....</b>	<b>68</b>
<b>GRÁFICO 4. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DE TURMAS POR CURSO .....</b>	<b>69</b>
<b>GRÁFICO 5. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM CE POR IDADE.....</b>	<b>69</b>
<b>GRÁFICO 6. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM CE POR GÉNERO .....</b>	<b>70</b>
<b>GRÁFICO 7. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DE TURMAS DE ACOLHIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE.....</b>	<b>70</b>
<b>GRÁFICO 8. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM CE POR CURSO.....</b>	<b>71</b>
<b>GRÁFICO 9. RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO 1 POR DIMENSÃO – CULTURA INCLUSIVA.....</b>	<b>103</b>
<b>GRÁFICO 10. RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO 1 POR DIMENSÃO – PRÁTICAS INCLUSIVAS.....</b>	<b>103</b>
<b>GRÁFICO 11. RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO 2 POR DIMENSÃO – CULTURA INCLUSIVA.....</b>	<b>107</b>
<b>GRÁFICO 12. RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO 1 POR DIMENSÃO – PRÁTICAS INCLUSIVAS.....</b>	<b>107</b>
<b>GRÁFICO 13. ÁREAS DE INTERVENÇÃO MENCIONADAS PELOS ALUNOS .....</b>	<b>108</b>

# Índice de apêndices e anexos

---

## APÊNDICES

APÊNDICE 1. SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO AO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS .....	180
APÊNDICE 2 . DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO – DOCENTES .....	182
APÊNDICE 3 . DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO – ALUNOS.....	183
APÊNDICE 4. CHECKLIST DE OBSERVAÇÃO DOS ESPAÇOS E EQUIPAMENTOS ESCOLARES .....	184
APÊNDICE 5. GUIÃO DE ENTREVISTA .....	187
APÊNDICE 6 . QUESTIONÁRIO 1 - ALUNOS DAS TURMAS DE ACOLHIMENTO .....	190
APÊNDICE 7. QUESTIONÁRIO 2 - ALUNOS COM CE .....	192
APÊNDICE 8 . GRELHA DE VERIFICAÇÃO DO PLANO DE TURMA .....	194
APÊNDICE 9. GRELHA DE VERIFICAÇÃO DO CEI .....	195
APÊNDICE 10 . GRELHA DE VERIFICAÇÃO DO PIT .....	196
APÊNDICE 11. NOTAS DE CAMPO .....	197
APÊNDICE 12. GRELHA DE ANÁLISE DO DISCURSO DOS ENTREVISTADOS .....	183

## ANEXOS

ANEXO I. PLANO DE TURMA .....	219
ANEXO II. CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL.....	226
ANEXO III. PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO.....	233

*“Se és diferente de mim, meu irmão, em vez de me prejudicares,  
enriqueces-me”*

Antoine de Saint-Exupéry (2015), in *Cidadela*.



## Introdução

---

No contexto educativo inclusivo, a aceitação do outro como elemento ativo da sociedade, não obstante as suas particularidades, tem vindo a implicar necessariamente mudanças radicais na forma de entender e viver a escola. A ideia de inclusão relaciona-se inevitavelmente com uma reforma educativa que suporta e incentiva a diversidade, de modo que a base na qual assenta a inclusão não mais é que a eliminação da exclusão social. De acordo com Correia (2008b), trata-se de um paradigma social com implicações inegáveis nas práticas educativas, anteriormente alicerçadas na uniformização, e que desenvolve, ao invés, abordagens centradas na criança/no jovem. A pretensão de dar resposta às necessidades de todos os aprendentes, valorizando o contributo de todos, tornou-se o grande desafio das escolas portuguesas na viragem para o século XXI.

Através de um quadro legislativo próprio, a escola compromete-se a reconhecer, aceitar e valorizar a diversidade, a encarar a heterogeneidade como fator de enriquecimento e desenvolvimento da comunidade educativa. Passa a ser um espaço em que a aprendizagem se configura não só na transmissão de saberes, mas também na partilha de vivências. Segundo diversos autores (Leitão, 2010; Rodrigues, 2006a; Sanches & Teodoro, 2007; Silva, 2009) só assim o aluno considerado “diferente” pode aceder às vivências e às aprendizagens que são proporcionadas aos restantes colegas.

Acentua-se aqui o papel da escola no desenvolvimento de competências académicas, sociais e éticas, pelo que os princípios de autonomia, democraticidade e participação serão determinantes nas dinâmicas de funcionamento da escola, no âmbito da direção e organização, das práticas metodológicas e pedagógicas e também da socialização. Uma verdadeira inclusão pressupõe, portanto, procedimentos concertados ao nível da intervenção educativa e psicossocial, da abordagem ao currículo e da atitude dos profissionais de educação.

Tendo como referência as experiências de inclusão vividas no ensino básico e na sequência do alargamento da escolaridade obrigatória, foi surgindo o interesse de conhecer o modo como o ensino secundário se tem vindo a adaptar à inclusão de alunos que apresentam necessidades educativas especiais, de caráter permanente, mas cujo

percurso educativo é orientado por um currículo específico (Na legislação ainda em vigor, *Currículo Específico individual (CEI)*- artigo 21.º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, na sua atual redação).

Do ponto de vista metodológico, este trabalho divide-se em três partes. Em primeiro lugar, no contexto do enquadramento teórico, aborda-se o conceito de escola inclusiva e as subjacentes políticas orientadoras; apresenta-se, segundo autores referenciados e as suas conclusões, os conceitos e práticas precursores de uma educação inclusiva, assim como se expõem os dispositivos legais mais relevantes no universo da ação educativa. Dá-se a devida atenção a aspetos considerados relevantes para o ensino secundário, face ao alargamento da escolaridade obrigatória, e apresenta-se a relação entre o conceito de Currículo e as necessidades especiais de educação.

Na segunda parte, será desenvolvida a dimensão empírica. Após a delimitação do problema e a contextualização da área temática em estudo, apresenta-se e fundamenta-se a metodologia da investigação, faz-se referência à amostra, dando-se também conta dos aspetos relativos à construção e validação dos instrumentos e à explicitação dos procedimentos. Apresenta-se, então, os dados que este estudo permitiu obter através de métodos de recolha diversos, seguida de análise e discussão, tendo em conta os objetivos definidos.

Na sequência desta análise crítica, adianta-se uma proposta de intervenção conducente à construção de uma plataforma de ação, capaz de conduzir progressivamente a escola rumo a uma abordagem educativa cada vez mais inclusiva. Conclui-se, então, o trabalho com algumas considerações finais, que revisitam as linhas orientadoras do estudo e sistematizam as principais conclusões que o mesmo permitiu evidenciar.

## PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

---





## 1. Deficiência e Inclusão: caminhos percorridos

A forma como as pessoas com deficiência tem sido tratadas e retratadas sofreu consideráveis alterações ao longo dos tempos, numa evolução que nem sempre ocorreu de forma linear, já que são profundas as marcas de “uma sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades” (UNESCO, 1994, pp. 6-7). Destaca-se o caráter discriminatório na inserção social destas pessoas, a que Ruivo (1999) e Sanches (2011b) fazem corresponder atitudes conducentes à exclusão social. Booth e Ainscow (2002), Rodrigues, (2006b) e Silva (2011a) consideram tratar-se de um processo de contínua mudança, cuja origem remete para mentalidades que, ao longo de séculos, têm rejeitado a diferença.

A superação da desigualdade que a escola desde sempre refletiu, vai muito além do conceito educativo no seu sentido mais restrito e posiciona a escola no vértice duma transformação social que, no seu âmago, deverá saber aceitar e valorizar as diferenças e promover o respeito mútuo. Segundo Silva (2009), a escola teve a difícil incumbência de romper com um passado marcado pelo preconceito e pela exclusividade, de forma tudo menos consensual. A educação de ambiente inclusivo que hoje se reivindica transpõe para dentro das escolas a transmissão de valores civis, sociais e políticos, prerrogativa de uma sociedade democrática em que todos os cidadãos dão o seu contributo, não só para uma maior tolerância, mas também para uma maior produtividade (ONU, 1975; ONU, 2006; UNESCO, 1994).

A paralelização entre o processo de inclusão nas escolas e a evolução das mentalidades está também presente em Costa (1999) quando se refere à educação inclusiva como uma questão de direitos humanos. Para esta autora, a não inclusão de todas as crianças nas escolas regulares, constitui uma espécie de regime *apartheid* ao mesmo nível daquele que durante séculos afetou - e ainda afeta em várias regiões do globo - os seres humanos considerados diferentes por razão de cor, de sexo, de cultura ou de religião” (Costa, 1999, p. 25). A verdade é que, parafraseando Rodrigues (2006a), a escola continua a debater-se com a ambivalência de uma sociedade que por um lado defende acerrimamente as pessoas em situação de deficiência, mas por outro, ainda as exclui.

## **1.1 Da exclusão à integração**

A questão da exclusão, ainda muito presente não só em determinadas culturas como em determinadas atitudes e práticas sociais do considerado mundo civilizado, está indiscutivelmente ligada à história da própria humanidade. Os valores e atitudes perante a diferença, foram efetivamente oscilando entre a aceitação/proteção e a rejeição/aversão, com a prevalência desta última durante um longo período da História da humanidade.

Alguns autores, como Jiménez (1997b) consideram que, até ao século XIX, foram pontuais e frágeis as tentativas de garantir a educabilidade de crianças com deficiência. Entre os séculos XVI e XVIII, sob a influência do movimento humanista, os ideais de Rousseau e de Diderot chegaram ao campo da educação, reconfigurando a ideia de aceitação das diferenças. Em resposta ao apelo das transformações sociais que surgiam na Europa, a problemática da educabilidade de pessoas “diferentes” emerge sob um novo ângulo.

A partir do século XIX, a associação da deficiência a imposições divinas ou demoníacas, a que se assistia desde a Antiguidade Clássica, cedeu definitivamente lugar às causas de cariz biológico, sociológico ou psicológico, com influência determinante nas formas de atendimento. Silva (2009) destaca a crescente preocupação com a educação considerada “especial”, traduzindo-se na criação reforçada de escolas que funcionavam separada e paralelamente às do ensino regular e compunham um sistema especial dentro do sistema educativo geral.

De acordo com Ruivo (1999), privilegiava-se nesta altura a institucionalização, considerando-se que as metodologias educativas a aplicar seriam mais eficientes em contextos segregados (e, consequentemente, segregadores). Este reconhecimento do direito à educação especializada e à reabilitação, na expectativa de oferecer cuidados médicos, psicológicos, sociais e educativos em ambientes mais controlados, na ótica de Serra (2008) e de Rebelo (2011), servia apenas o objetivo de libertar a sociedade da desconfortável presença destas pessoas, acabando por fortalecer a discriminação já existente. Por essa razão, não se pode ignorar Carvalho e Peixoto (2000), quando afirmam que o nascimento da educação considerada “especial” está inegavelmente associado à exclusão social das pessoas com deficiência.

A noção de que a escola deveria ser obrigatória para todos, e não somente para alguns privilegiados, veio a ser progressivamente fortalecida pelo trabalho desenvolvido por pedagogos, filósofos, médicos, cujo contributo se revelou determinante para o acesso alargado das crianças com deficiência à educação. Sob a pressão de todo o processo de mudança em marcha, as práticas de institucionalização começaram a ser postas em causa (Jimenez, 1997a; Ruivo, 1999).

Em pleno século XX, no rescaldo da Segunda Grande Guerra Mundial, reavivam-se os ideais contra a discriminação educativa e social. Silva (2009), assim como Stremel e Mainardes (2011) salientam a criação das condições necessárias a uma nova mudança relativamente à educação especial, assente nas transformações sociais do pós-guerra, na Declaração dos Direitos do Homem (1948) e da Criança (1959). Nos anos 60, a existência de um número elevado de flagelados pelas guerras (mutilados e com perturbações mentais), constituíram um contributo decisivo no aparecimento de movimentos sociais que lutavam pelos direitos das pessoas com deficiência (Correia & Cabral, 1997a; Silva, 2011b). As sociedades reconheceram os direitos de todas as pessoas nesta situação e questionavam o papel educativo das instituições especializadas.

Progressivamente, vai-se substituindo uma abordagem clínica, ou médica, centrada sobretudo no diagnóstico e no tratamento dos transtornos de desenvolvimento e da conduta, por uma intervenção educativa, centrada nos problemas e nas dificuldades de aprendizagem dos alunos e no trabalho escolar. Sanches e Teodoro (2006) defendem que esta nova visão vai contribuir para a democratização progressiva da escola, pretendendo-se facilitar a igualdade de oportunidades de acesso à educação escolar a todas as crianças. Gradualmente, a ideia da entrada dos alunos com deficiência nas escolas regulares foi-se tornando uma ideia defensável, dando-se então início à denominada fase da integração.

## **1.2. Da integração à inclusão**

Tendo em linha de conta os fatores político-sociais e os avanços científicos, é possível estabelecer uma relação direta entre uma nova mudança de paradigma e uma sociedade que passou a considerar fundamental o acesso à educação por parte de todos os cidadãos. Segundo Ruivo (1999), pretender-se-ia valorizar as potencialidades e

capacidades dos alunos em detrimento das deficiências e incapacidades diagnosticadas. Correia (2008b) faz referência ao conceito de normalização aqui subjacente, segundo o qual se supõe que as crianças com deficiência deveriam poder desenvolver o seu processo educativo num ambiente o mais normalizado possível, aceitando e valorizando as diferenças e possibilitando o acesso de todos às mesmas oportunidades. A integração nas escolas regulares é, de facto, entendida como a melhor resposta para as crianças em situação de deficiência e na ótica de Rodrigues (2001, p.17), o modelo integrativo constitui, efetivamente, “a primeira sensibilização da escola para a diferença”.

A Lei americana *Public Law 94-142* de 1975 e o britânico *Warnock Report* de 1978 surgem como impulsionadores legislativos. A Lei determinava que todas as crianças passariam a conviver no mesmo espaço e que os serviços de apoio seriam prestados nesse contexto. O *Warnock Report*, apresentado em 1978 pela Secretaria de Estado para a Educação e Ciência do Reino Unido, vai mais além e considera que a pessoa com deficiência, mais do que partilhar o mesmo espaço, deveria ser parte integrante do grupo e da comunidade. Este documento é considerado um guião de referência para a área da Educação Especial na Europa, através do qual o foco passa a incidir sobre a vertente educacional e curricular, privilegiando a aprendizagem escolar. Tratava-se, segundo Jiménez (1997a) e Machado (2013), da introdução das chamadas *medidas educativas diferenciadas*.

O Warnock Report (1978) utiliza também pela primeira vez a designação de *Necessidades Educativas Especiais* (NEE). Correia e Cabral (1997b) confirmam que a intervenção se desprende da categorização médica e a ação educativa passa a poder contemplar alunos, com ou sem deficiência, tendo em conta as dificuldades manifestadas, ampliando-se o contexto de aprendizagem. O conceito de NEE veio efetivamente “responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado da filosofia da integração e proporcionando igualdade de direitos a toda a criança e adolescente em idade escolar” (Correia, 1997, p.47).

Não obstante o avanço nos conceitos e nas práticas, torna-se impossível ignorar as contradições decorrentes da aplicação deste modelo. Com a apologia da normalização, a passagem dos alunos para as escolas regulares entendia a integração como a correspondência o mais aproximada possível dos alunos com deficiência aos alunos da faixa etária a que pertenciam (Ruivo, 1999). No entanto, essa integração, segundo Sanches (2011a), acabou por ter lugar sem que a escola adaptasse o currículo

às necessidades dos alunos. O ideário integrativo acabou por transformar a educação especial num subsistema dentro das escolas regulares. Na mesma linha, Sanches e Teodoro (2006) adiantam que, por essa razão, a integração escolar, nos países que a ela aderiram, acabou por gerar situações de desigualdade, sendo que apenas os alunos com deficiências categorizadas/identificadas como “NEE” tinham direito a um atendimento personalizado, enquanto muitas outras necessidades educativas permaneciam sem resposta. “Não se compreende uma Educação especial para uma fatia de crianças/jovens, não se compreende que seja necessário separar as pessoas para as educar, para as ensinar a viver com os outros, para as juntar depois” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 68). Já em Cortesão e Stöer (1996, citado por Rodrigues, 2001), se afirmava que a escola integrativa era uma escola de “daltonismo cultural”, dado que só identificava dois tipos e valores de diferença. Rodrigues (2001, p.18) conclui que “apesar de ter alertado a escola tradicional para a diferença, este movimento ficou francamente aquém do objetivo de integrar todos os alunos, já que se preocupou apenas com o apoio ao aluno e descurou a intervenção sobre o sistema escolar.”

O *boom* científico e tecnológico acabou por impulsionar a sociedade para uma nova abertura no âmbito dos princípios de igualdade e equidade. Segundo Silva (2011a), tornava-se imperativo compreender que a pessoa é muito mais do que aquilo que a sua deficiência traduz. A nível educativo, passou a considerar-se pertinente a avaliação dos condicionalismos dos alunos, a fim de se encontrarem as respostas educativas mais adequadas e, assim, potencializar as suas aprendizagens. No seguimento do que Gardou (2011) afirma, a deficiência não pode estar associada exclusivamente à pessoa, mas também à sociedade, nomeadamente à educação, à cultura, ao local de trabalho, através dos meios de apoio/adaptação colocados ao seu dispor, otimizando assim a capacidade de resposta e conferindo a estas pessoas o pleno direito de viver como cidadãos ativos.

### **1.3. O movimento inclusivo**

Ainscow (2009) faz notar que a verdadeira viragem para o movimento inclusivo se dá em junho de 1994, numa conferência em que participaram 92 governos, incluindo o de Portugal. Desse encontro resultou a *Declaração de Salamanca* que estipulou os princípios, a política e as práticas no âmbito das necessidades educativas especiais,

designando o conceito de *educação inclusiva* como forma mais eficaz de ter uma escola para todos. Trata-se do despertar para um novo entendimento acerca do papel da escola regular na educação de todos os alunos (com e sem necessidades especiais), uma mudança de paradigma que vem confirmar a influência da escola como construtora de saberes e reguladora de comportamentos sociais (Rodrigues, 2001; 2006b).

O princípio basilar da escola para todos (Ainscow, 1997; Rodrigues, 2001; Correia, 2005, citando apenas alguns autores) vai incidir fundamentalmente sobre a mudança na forma como a diferença é percebida. Ao invés de ser considerada uma fraqueza, uma obstrução, surge como algo enriquecedor para todos, favorecendo uma compreensão mais realista da sociedade em que vivemos e criando novas perspectivas, desafios e conhecimento. O contributo daquele que é diferente deve ser valorizado no âmbito da sua realização pessoal, da comunidade escolar e, em última instância, da sociedade em que se insere.

As escolas regulares passam, então, a constituir “os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, p.1). Deste modo, enquanto movimento contra a exclusão social, e ao contrário do que acabou por suceder no auge do modelo integrativo, a educação inclusiva solicita o convívio com a diferença e implica interações entre os pares, o que proporciona aprendizagens mais significativas para todos. Correia (2005), Sanches e Teodoro (2006) e Ainscow (2007) consideram tratar-se de aspetos fundamentais, defendendo a importância de ter uma escola que seja capaz de reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem.

Atualmente, ainda não estão plenamente diferenciados os conceitos de integração e inclusão, sendo por vezes confundidos no que às práticas educativas diz respeito. Poderá pressupor-se que para haver inclusão, deverá existir uma plena integração, sendo a primeira uma evolução natural da segunda. Mas alguns autores, apontando para as diferenças entre os dois conceitos, consideram, pelo contrário, que os mesmos podem representar situações divergentes. São notórias as diferenças entre ambos os conceitos, ao considerar-se, por exemplo, a transferência de responsabilidades e atuações do aluno para a escola: integração pressupõe a adaptação do ensino em função das necessidades de determinados alunos, ao passo que a inclusão implicaria toda uma reorganização cultural e funcional da escola para garantir uma aprendizagem

de qualidade a todos os alunos, com alterações a nível da própria gestão curricular. No seguimento desta linha de ideias, Correia (2010) defende que, embora o conceito de inclusão possa ser posicionado numa linha de continuidade em relação ao de integração, as práticas preconizadas pelos dois modelos são diferentes. Este autor associa a integração à permanência física e a inclusão à partilha e interação quer social, quer ao nível das aprendizagens. Segundo esta visão, poder-se-á então afirmar que integração não é, de facto, inclusão. No entanto, ainda hoje, em muitas escolas, as crianças / jovens com necessidades educativas especiais estão mais integrados do que plenamente incluídos (Rebelo, 2011).

Ainscow e César (2006) adiantam que apenas se pode falar de uma inclusão plena se, para além do aluno estar na escola e participar nas atividades escolares, conseguir aprender e desenvolver as suas competências, tal como todos os outros alunos, independentemente de problemáticas e dificuldades. Confirmando esta ideia, Ainscow (2007), numa entrevista a propósito do significado de inclusão, acaba por entender este como um processo assente em três patamares distintos, mas que se complementam entre si: presença, participação e aquisição de conhecimentos.

Seguramente, o caminho para a inclusão está iniciado, devendo apostar-se na continuidade, evolução e aperfeiçoamento (Ainscow, 2009). Já Costa (1999), adiantara esta ideia de progressão defendendo que não se poderia encarar a inclusão como um processo linear e fechado e alertando para a impossibilidade de se ter uma escola inclusiva modelo e/ou países totalmente inclusivos. Nesta perspetiva, considera-se que à medida que se vão ultrapassando obstáculos, à medida que se vão superando práticas normalizadoras e segregadoras, poder-se-ão criar progressivamente condições para que os contextos inclusivos se desenvolvam.

#### **1.4. Educação inclusiva nas escolas portuguesas - enquadramento legal**

De acordo com o que é partilhado por diversos autores, Correia, (1997), Rodrigues (2001), Morgado (2004), Silva (2009), entre outros, verifica-se que determinados marcos culturais e sociais na Europa e na América foram reconhecidos além-fronteiras, influenciando, de alguma forma, o rumo das políticas educativas também em Portugal. A evolução a nível das mentalidades e da visão face à deficiência

acompanhou, desta forma, os reveses e avanços no percurso empreendido, desde o século XIX, no contexto político-social (liberalismo/absolutismo) - com primeira experiência oficial de ensino especial em Portugal - até aos nossos dias.

É efetivamente a partir dos anos 70 que se inicia na maior parte dos países a aproximação dos alunos com deficiência às instituições de ensino regular, tendo como premissa a normalização, integração e igualdade de oportunidades. Costa (1999) assegura que é também na década de 70 que se dá em Portugal o primeiro passo para a integração (cf. quadro 1).

A autora faz referência à pressão exercida pela opinião pública, dado o elevado número de deficientes oriundos da guerra colonial em África, pelo que o Estado Novo publicou em janeiro de 1971 a Lei n.º 6/7, de 8 de novembro, promulgando as bases relativas à reabilitação e integração social de indivíduos com deficiência. Mais concretamente a partir de 1973, os governos vão despertando para a importância e apoio ao ensino considerado “especial” e para o desenvolvimento das práticas de integração, pelo que o Ministério da Educação assume a tutela do processo educativo das crianças e dos jovens com deficiência. Neste contexto, criou-se a Divisão do Ensino Especial, através da Lei n.º 44/73, de 12 de fevereiro.

A partir das transformações decorrentes do 25 de abril de 1974 e da implementação da Constituição de 1976, as modificações sucederam-se rapidamente. Lima-Rodrigues, et al. (2007) assumem como ineficaz a atuação do Estado, que, na sua ótica, dava continuidade à restrição e à segregação, através de instituições de atendimento “especial” espalhadas pelo país. Ainda assim, não se pode esbater a importância da criação, a partir da segunda metade da década de 70, de uma das mais impactantes organizações no atendimento a pessoas com deficiência, as Cooperativas de Ensino e Reeducação de Crianças Inadaptadas (CERCI). No início, a sua atividade dirigia-se a idades escolares e foi preponderante o seu papel na criação de escolas para crianças com deficiência intelectual e/ou multideficiência, acabando por assumir uma posição inovadora com um significativo afastamento do atendimento assistencial, até então predominante no nosso país. Progressivamente, assistia-se à introdução e legalização de medidas que, no domínio político, social e educativo, assentavam numa matriz mais democrática, primeiro com os professores em itinerância e mais tarde, com a criação das Equipas de Ensino Especial Integrado.



**Quadro 1. Síntese dos normativos legais (década de 70)**

<b>Normativos legais</b>	<b>Público abrangido</b>	<b>Principais aspetos Medidas implementadas</b>
<b>Lei n.º 6/71, de 8 de novembro</b>	- Deficientes (altera a anterior designação de “anormais”).	- Enquadra o processo de reabilitação, cabendo à Educação Especial a criação de condições para que a pessoa em situação de deficiência se adapte às suas limitações.
<b>Decreto-Lei n.º 44/73, de 12 de fevereiro</b>	- Alunos diminuídos; - Alunos inadaptados; - Alunos superdotados.	- Cria a Divisão de Ensino Especial e Profissional, na Direcção-Geral do ensino secundário.
<b>Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de fevereiro</b>	- Alunos diminuídos.	- Cria a Divisão do Ensino Especial, na Direcção-Geral do ensino básico.
<b>Lei n.º 5/73, de 25 de julho</b>	- Todos os alunos; - Refere os deficientes, crianças inadaptadas e crianças precoces	- Promove a integração no ensino básico das crianças designadas “deficientes, inadaptadas e precoces”; - Estabelece a possibilidade destas crianças poderem ser integradas em classes ou estabelecimentos de educação especial, após a matrícula e frequência do primeiro período da classe inicial; - Prevê a criação de Institutos Superiores de Educação Especial para a formação de professores habilitados, embora não existam indícios de que tenham sido criados.
<b>Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio</b>	- Alunos com deficiência física e psíquica; - Integra os alunos com deficiência física e psíquica no ensino público, nos ensinos preparatório e secundário.	- Prevê o serviço de apoio especializado; - Impõe um relatório circunstanciado após período de acompanhamento e de observação; - Prevê a dispensa de uma ou mais disciplinas nos vários graus de ensino, no cumprimento de parte do programa ou programas na avaliação.
<b>Despacho n.º 59/79, de 26 de julho</b>	- Alunos com deficiências físicas ou intelectuais	- Regulamenta meios humanos e cria estruturas de apoio pedagógico individual para os alunos com deficiências físicas ou intelectuais, do ensino preparatório e secundário; - Prevê e regula a implementação de aulas suplementares; - Apresenta, no caso de alunos surdos, instruções em relação ao regime especial que os abrange.
<b>Lei n.º 66/79, de 4 de outubro</b>	- Deficientes físicos, motores, orgânicos, sensoriais e intelectuais	- Define a natureza, os princípios orientadores e os objetivos da Educação Especial; - Apoia igualmente a “orientação escolar de crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem ou com problemas de comportamento”; - Abrange, na educação especial, as crianças, as suas famílias, educadores e comunidades; - Concebe a criação o Instituto de Educação Especial, a nível central e os Centros de Educação Especial, a nível regional, embora não existam indícios que tenham sido criados efetivamente.
<b>Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro</b>	- Todos os alunos	- Tenta assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória; - Prevê a dispensa em casos de alunos com incapacidade, sob comprovação médica.

Adaptado de Costa (2014, p. 41)

Na década de 80 (cf. quadro 2), uma nova mudança toma forma, após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), apontando explicitamente para a responsabilidade do sistema educativo em “assegurar, às crianças com necessidades específicas, devidas designadamente a deficiências físicas

e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (artigo 7.º, alínea j). Em consequência, amplia-se o número de Equipas de Educação Especial e de recursos para apoio à escolaridade de crianças com determinados tipos de deficiências (Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 29 de julho, artigo 7.º, alínea j).

**Quadro 2.** Síntese dos normativos legais (década de 80)

Normativos legais	Público abrangido	Principais aspetos Medidas implementadas
<b>Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro</b>	- Todos os alunos; (alunos com necessidades específicas são incluídos)	- Estabelece o ensino obrigatório de 9 anos e a frequência até aos 15 anos de idade; - Decreta o ensino obrigatório, não sendo possível qualquer dispensa de frequência; - Responsabiliza a tutela para a criação de todos os mecanismos para a frequência e sucesso escolar dos alunos; - A educação especial é uma das modalidades especiais de educação escolar; são definidos os seus objetivos e organização; - Refere a incumbência do Estado na promoção e apoio da educação especial; - Indica que os alunos com necessidades escolares específicas têm “atividades de acompanhamento e complemento pedagógicos, de modo positivamente diferenciado” (art. 25.º).
<b>Despacho conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 17 de agosto</b>	- Alunos com necessidades educativas específicas	- Desenvolve Equipas de Educação Especial (EEE) multidisciplinares que abrangem todo o sistema de educação e de ensino não superior; - -- Apresenta atributos, modalidades de atendimento, indicações para a coordenação, reuniões e horários da EEE.
<b>Lei n.º 9/89, de 2 de maio</b>	- Pessoas com deficiência; - Alunos com Necessidades Educativas Específicas	- Afirma que “compete ao Estado adotar medidas específicas necessárias para assegurar o acesso da pessoa com deficiência à educação e ao ensino inclusivo, mediante, nomeadamente, a afetação de recursos e instrumentos adequados.

Adaptado de Costa (2014, p. 43-44)

Na linha do que afirmam Costa (1999) e Correia (2005), verifica-se que os esforços levados a cabo em Portugal nos últimos anos da década de 70 e nos anos 80 foram decisivos na promoção da integração da criança com deficiência no ensino regular. A Constituição da República Portuguesa (1976), a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) assim como a Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (1989) foram determinantes na configuração dos direitos fundamentais dos cidadãos portugueses com deficiência, um enquadramento legal reforçado pela adesão do país à Comunidade Económica Europeia (CEE). A Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (1983-1992) trouxe também para a ribalta em vários países, incluindo Portugal, a defesa do princípio

de igualdade de oportunidades, implicando medidas legais a diversos níveis, tendentes a tornar os diversos recursos e serviços acessíveis a todos.

O impacto de determinados dispositivos legais, em especial a já mencionada *Public Law*, aprovada em 1975 pelo Congresso dos Estados Unidos, desencadeou alterações significativas no contexto escolar, às quais Portugal não esteve alheio, criando estruturas promotoras de igualdade de oportunidades para todas as crianças com necessidades educativas especiais (Correia, 1997). Entretanto, a influência do relatório *Warnock* fez com que se difundisse também no nosso sistema de ensino o conceito de *necessidades educativas especiais* – embora, tal como destaca Serrano (2005), com um desfasamento temporal considerável: treze anos depois da sua divulgação pública.

Os princípios veiculados por esse relatório acabaram por ser legalizados em Portugal com o Decreto-Lei n.º 319/91, um diploma que regulamentava a integração das crianças com deficiência no ensino regular e que determinava uma maior responsabilização da escola face à educação destas crianças, selecionadas de acordo com critérios pedagógicos (Correia, Cabral & Martins, 1997). Este decreto, em conjunto com a regulamentação das medidas propostas (Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de outubro), marca o início de uma nova etapa: a criação de respostas escolares assentes no direito à educação, na igualdade de oportunidades de acesso aos programas do ensino regular e no direito à participação na comunidade escolar (Costa, 2014).

Não obstante o desafio em causa, certo é que o acesso ao currículo regular promoveu a conceção de adaptações curriculares e a disponibilização de apoios, tornando a escola numa instituição mais preparada para enfrentar a heterogeneidade do seu público-alvo. Também Serrano (2005) reconhece que a aplicação das medidas legislativas previstas influenciou decisivamente a última década do século XX, permitindo em função dos processos desencadeados e dos resultados obtidos, abrir caminho para uma nova fase na educação especial em Portugal – a escola inclusiva.

No seguimento da *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) pretende-se que a escola, mais do que integrar, possa efetivamente incluir. Em Portugal, verificou-se uma rápida adesão ao movimento da inclusão/educação inclusiva. Costa (2014) faz referência ao Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho que, no final da década de noventa, veio reforçar os conceitos e princípios de democracia inerentes à Declaração de Salamanca, com evidentes implicações na organização dos apoios educativos; pretende-se incentivar a interação do professor de apoio com os restantes intervenientes

no processo educativo, por forma a superar, integrada e sustentadamente, as dificuldades dos alunos com NEE (cf. quadro 3).

Sanches e Teodoro (2007, p.112) observam, sob outra perspetiva, que a análise da legislação que se sucede “permite constatar a sua oscilação mais para trás do que para a frente” e a não aplicação dos princípios que o Despacho defendia.

### Quadro 3. Síntese dos normativos legais (década de 90)

Normativos Legais	Público abrangido	Principais aspetos Medidas implementadas
<b>Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro</b>	- Todos os alunos; - Alunos com necessidades educativas específicas	- Decreta o cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos; - Impõe aos alunos com necessidades educativas específicas a frequência nos estabelecimentos de ensino regular ou de educação especial; - Decreta diversos tipos de ajuda para necessidades educativas especiais e para dificuldades de mobilidade;
<b>Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio</b>	- Alunos com necessidades específicas	- Cria os serviços de psicologia e orientação, face ao delineado nos art.ºs 25.º e 26.º da LBSE.
<b>Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto,</b>	- Alunos com Necessidades Educativas Especiais	- Promove o direito à educação gratuita, igualitária e de qualidade para os alunos com NEE; - Adota o modelo pedagógico e integra, nas escolas regulares, todos os alunos com necessidades educativas especiais independentemente das suas dificuldades; - Apresenta nove medidas da educação especial; - Introduce um programa individual e um regime de transição; - Cria os currículos escolares próprios e os currículos alternativos.
<b>Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de outubro</b>	- Alunos com NEE	- Regulamenta os procedimentos de identificação, avaliação e planificação na intervenção de alunos com NEE, estabelecendo os prazos para cada um;
<b>Despacho Normativo n.º 38/92, de 13 de março</b>	- Alunos surdos	- Regulamenta a criação de um curso técnico de auxiliar administrativo exclusivo para surdos, dado que não eram autorizadas as turmas especiais para surdos a partir do 9.º ano; - Regulamenta uma solução para a obtenção do certificado do 12.º ano de escolaridade.
<b>Portaria n.º 611/93, de 29 de junho</b>	- Crianças com NEE com idade inferior a seis anos	- Regulamenta as normas a aplicar no ensino pré-escolar, nos jardins-de-infância públicos, concebendo às crianças o acesso e a aplicação das mesmas educativas implementadas aos alunos com NEE do ensino básico e secundário.
<b>Despacho n.º 22/SEE/96, de 19 de junho</b>	- Alunos com insucesso escolar - Alunos com NEE	- Cria e regulamenta os currículos alternativos no ensino básico que abrange todos os alunos em risco de insucesso e abandono escolar; - Indica a possibilidade dos alunos com NEE poderem integrar turmas de currículos alternativos.
<b>Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho</b>	- Todos os alunos	- Apresenta os princípios orientadores em prol de uma escola democrática e inclusiva; - Cria e regulamenta apoios educativos que contemplam os princípios da LBSE; - Apresenta os pressupostos dos apoios educativos, estabelece as condições de recrutamento, seleção e gestão dos docentes e as funções da equipa de coordenação.
<b>Despacho Conjunto n.º 891/99, de 19 de outubro</b>	- Crianças dos 0 aos 3 anos com NEE	- Alarga às crianças dos 0 aos 3 anos de idade a intervenção estatal; - É revogado com a publicação do Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro.

Adaptado de Costa (2014, pp. 44-45)

A nova proposta de Lei de Bases, vetada pelo Presidente da República, e o Anteprojeto que visava a substituição do decreto-lei 319/91, também ele não publicado, recuavam relativamente às aquisições feitas em matéria de escola inclusiva (Niza, 2004; Duarte, Sanches & Brites, 2005, citados por Sanches & Teodoro, 2007). A publicação do Decreto-lei nº 20/2006, de 31 de janeiro, que cria o Quadro de Educação Especial e define as normas para a colocação de professores de Educação Especial implicava, na ótica dos autores supracitados, um retrocesso educativo no projeto de construção da escola inclusiva.

Fruto da reflexão política e das preocupações a nível educativo que se impunham, surge o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (cf. quadro 4). O diploma, considerado um dos maiores marcos na evolução da educação especial portuguesa, constitui um considerável avanço, no que ao atendimento dos alunos com NEE nas escolas regulares diz respeito. Os apoios e medidas que este dispositivo legal impõe pretendem constituir opções educativas adequadas a cada um dos alunos, numa escola que não só espelha, mas vive a diversidade. No seguimento do que nos diz Rodrigues (2006b), a tónica da mudança incide fundamentalmente na comunidade educativa e não no aluno com NEE. É, portanto, notório que se faz recair sobre a escola uma crescente responsabilidade, enquanto agente promotor da mudança, através da reformulação das práticas educativas e da criação de estruturas que possibilitem a participação e o sucesso escolar de todos os alunos. A fim de garantir a qualidade dos apoios, parte-se da experiência adquirida com as instituições sociais, com os seus recursos humanos e terapias especializadas para a criação dos *Centros de Recursos para a Inclusão* (CRI) que, em regime de articulação com as escolas e famílias, constituiriam a rede de apoio vital para o aluno com necessidades especiais (DGIDC, 2008).

Passados seis anos sobre a promulgação do Decreto-Lei nº 3/2008, surge a Recomendação n.º 1/2014, de 23 de junho, que vem colocar em destaque pertinentes constatações, decorrentes da aplicação do referido dispositivo legal (alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio). De acordo com esta recomendação do Conselho Nacional de Educação, não obstante o avanço qualitativo a que se assiste em relação ao anterior quadro normativo, surge como premente a reformulação de alguns aspetos, caso se pretenda assumir de forma eficaz os princípios de equidade inerentes ao Decreto-Lei em apreço. A reformulação assume-se, assim, como fundamental, “sem a qual o princípio da inclusão não passa de mera retórica.” (CNE, Recomendação n.º 1/2014).

**Quadro 4.** Síntese dos normativos legais - primeira década de 2000.

Normativos Legais	Público abrangido	Principais aspetos Medidas implementadas
<b>Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro</b>	- Todos os alunos; - Alunos com Necessidades Educativas Especiais.	- Define NEE com carácter permanente e associa-o a deficiência. - Apresenta o conceito de Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, que irá ser retomado no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.
<b>Despacho n.º 10856/2005, de 13 de maio</b>	- Todos os alunos; - Alunos com Necessidades Educativas Especiais	- Apresenta alterações aos apoios educativos que devem ter em atenção a organização e os projetos educativos das escolas, para que articuladamente possam fomentar o desenvolvimento de práticas educativas ajustadas à comunidade escolar; - Apresenta os objetivos, os procedimentos e competências da equipa de coordenação e os inerentes à seleção dos docentes integrantes da equipa.
<b>Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de setembro de maio</b>	- Alunos com necessidades educativas específicas	- Pretende melhorar as condições de vida em sociedade das pessoas em situação de deficiência, apresentando um plano de ação; - É implementada a Classificação Internacional da Funcionalidade e Incapacidade (CIF), pela Organização Mundial de Saúde (OMS).
<b>Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro</b>	- Alunos com Necessidades Educativas Especiais	- Menciona os objetivos da educação especial; - Indica os direitos dos alunos com NEE; - Apresenta os direitos e deveres dos pais e encarregados de educação; - Salienta a participação no grupo-turma e na comunidade educativa; - Salienta a importância dos projetos educativos na resposta às necessidades dos alunos com NEE; - Regulamenta os procedimentos de referenciação e avaliação; - Decreta a utilização da CIF-CJ para a avaliação dos alunos referenciados; - Define, delimita e apresenta os responsáveis da elaboração, coordenação e aplicabilidade do programa educativo individual; - Decreta o plano individual de transição (PIT); - Define e clarifica as seis medidas educativas previstas; - Decreta a criação de uma rede de escolas de referência para a educação bilingue dos alunos surdos, de alunos cegos e com baixa visão, unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita.

Adaptado de Costa (2014, p. 47)

No âmbito dos problemas identificados, faz-se especial referência ao critério de elegibilidade de alunos para as medidas educativas. Considera-se que a atual legislação dá apenas ênfase às NEE de carácter permanente e não permite enquadrar respostas a alunos que necessitem de uma intervenção especializada, ainda que temporariamente, correndo-se o risco de o problema se tornar permanente, face à ausência de uma intervenção específica e atempada. Verifica-se, ainda, a necessidade de uma medida educativa adicional que permita a adaptação do currículo às necessidades educativas dos alunos com NEE, “mais flexível do que a medida *Adequações Curriculares Individuais*

(prevista no artigo 18.º) mas menos restritiva do que o estabelecimento de um *Currículo Específico Individual* (previsto no artigo 21.º)”, já que pode haver alunos, cujo perfil de funcionalidade não se enquadre em medidas que, nestes casos, se tornariam limitativas. Outra das questões mencionadas prende-se com a avaliação externa das aprendizagens, tendo como referência os currículos/metapas de aprendizagem, sem a adaptação às condições especiais de alunos que tenham usufruído de adequações ao currículo, comprometendo claramente o sucesso escolar dos alunos em final de ciclo.

O documento em apreço faz também notar outras limitações à construção de uma escola inclusiva, como sejam a ausência de recursos em tempo útil ou a sua desadequação; a diferenciação, ainda acentuada ao nível da capacidade de resposta em zonas distintas do país; o comprometimento da eficácia nas respostas educativas, atendendo a que a elaboração dos processos de referenciação, avaliação e aplicação de medidas nem sempre obedecem à urgência necessária e, por último, a importância da formação inicial do pessoal docente, já que a existente, até ao momento, não contempla a implementação de estratégias, metodologias e instrumentos de gestão curricular no âmbito das disciplinas/áreas disciplinares, dificultando a tarefa dos professores na construção de estratégias educativas para trabalhar com crianças e jovens com NEE.

## **2. Educação inclusiva**

### **2.1 Uma escola com qualidade**

A batalha por uma escola inclusiva não pode, segundo Leitão (2010), dissociar-se da demanda por uma escola com mais qualidade, já que ambas caminham de mãos dadas. Costa et al. (2006) e Correia (2008a) acreditam que os princípios e as práticas da educação inclusiva podem contribuir, quer para ultrapassar com maior eficácia as barreiras que se opõem ao desenvolvimento integral e ao sucesso educativo de muitos alunos, quer para um progresso global educativo mais eficaz e com maior qualidade. “Uma escola capaz de ensinar e fazer progredir os alunos com maiores dificuldades, mais capacitada estará para ensinar melhor qualquer outro aluno” (Pereira & Brocardo, 2009, p. 8).

Diversos autores, como Correia (2005), Correia (2008a), Morgado (2004) e Sanches (2005), estão igualmente convictos de que as vantagens e os benefícios não são exclusivos dos alunos com necessidades educativas especiais, mas de todos os intervenientes, já que a educação inclusiva incentiva a promoção e dinamização de valores e atitudes que beneficiam a escola, a comunidade e a sociedade em geral. Rodrigues e Magalhães (2007), salientam, que são diversos os estudos apresentando as claras vantagens da escola *para todos*, com um impacto bastante positivo ao nível da qualidade dos processos. Os fundamentos das escolas inclusivas estão, deste modo e segundo Morgado (2004), umbilicalmente ligados aos princípios de qualidade nas estruturas e processos educativos.

Os próprios alunos reconhecem e incentivam a qualidade no âmbito da dimensão educativa. No dia 17 de setembro de 2007, no quadro da presidência portuguesa da União Europeia, o Ministério da Educação de Portugal organizou, em cooperação com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação, a audição parlamentar *Young Voices: Meeting Diversity in Education*. As propostas dos jovens com Necessidades Educativas Especiais de 29 países, que frequentam os ensinos secundário, profissional e superior, foram apresentadas em sessão plenária na Assembleia da República, incidindo sobre direitos, necessidades, desafios e recomendações para se conseguir uma educação inclusiva de sucesso. Uma intervenção que teve como resultado a denominada “*Declaração de Lisboa – Pontos de vista dos*



*jovens sobre Educação Inclusiva*” (EADSNE, 2007), sustentando a ideia de que a inclusão na escola regular não pode representar uma diminuição na qualidade dos serviços, mas sim uma melhoria.

Uma escola de qualidade será, então, aquela capaz de potenciar o desenvolvimento global de todos os alunos, estimular a participação e satisfação de toda a comunidade educativa, promover o desenvolvimento profissional dos profissionais, influenciar, através da oferta educativa, o meio envolvente e ter em conta as características dos alunos e o seu meio sociocultural (Morgado, 2004). Reconhece-se, no entanto, que a escola em que vivemos e trabalhamos está ainda, na generalidade, longe de se considerar verdadeiramente inclusiva. Sanches (2005) adverte inclusivamente para a necessidade de empenhamento político e de uma gestão eficaz do sistema, num percurso que implica o comprometimento de todos os intervenientes e da sua atuação conjunta. “Uma sociedade justa, em que o respeito e a equidade sejam os grandes princípios de ser e de estar consigo e com os outros será naturalmente geradora de escolas verdadeiramente e cada vez mais inclusivas” (Sanches & Teodoro 2006, p.65).

## **2.2 Cultura e organização**

Tendo em conta o que subscrevem quer Rodrigues, (2006b), quer Sanches e Teodoro, (2006) as práticas vivenciadas e os estudos efetuados sugerem que a evolução pretendida, a nível educativo, passa pelo reconhecimento de que a forma de conseguir dar resposta às mais variadas dificuldades dos alunos reside na capacidade organizativa da escola e na abordagem educativa que é capaz de promover. Adotar este conceito implica, com efeito, grandes mudanças organizacionais e funcionais nos diferentes níveis do sistema educativo, na articulação dos diversos agentes educativos, na gestão da sala de aula e dos currículos, assim como das próprias metodologias de ensino e aprendizagem.

A escola, reflexo do universo social que a envolve e que a move, deve desenvolver estratégias, assumindo a perspetiva de que é o ensino que se deve adaptar às necessidades dos alunos e não o oposto (Ainscow, 1995; Mittler, 2000, citados por Sanches & Teodoro, 2007). Mais uma vez se apresenta como fundamental interiorizar que o processo educativo tem que ser resultado de um esforço conjunto, da valorização das experiências de cada um, dentro e fora do âmbito escolar, potenciando os processos

de ensino e de aprendizagem e mobilizando todos os recursos da escola e da comunidade.

Segundo Ainscow (1997), não tem sido fácil estabelecer um equilíbrio entre a herança passada da escola, a sua trajetória até ao presente e a necessidade de mudança. A partir da análise do funcionamento de escolas que se consideraram casos de sucesso, o autor apresenta, então, seis fatores de mudança fundamentais: liderança eficaz; envolvimento dos profissionais, alunos e restante comunidade educativa; planificação participada e pertinente a nível local; estratégias de coordenação e colaboração; focalização nos benefícios da investigação e da reflexão, assim como uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa. Simmons et al. (1995 citados por Morgado, 2004) evidenciam estes mesmos fatores como referências de inclusão conducentes à qualidade do processo educativo, aliados a um ambiente favorável de aprendizagem, expectativas elevadas em relação aos alunos, processos de ensino e aprendizagem diferenciados, assim como cooperação entre a escola e família. Na mesma linha de ideias, Correia (2010) salienta o sentido de comunidade e a perspetiva colaborativa alargada ao currículo, que deve ter em conta as necessidades e características do aluno; realça ainda a importância quer de apoios educativos adequados, que assumem também um papel determinante na abolição de determinados entraves ao sucesso escolar dos alunos com e sem NEE, quer dos Serviços e Educação Especial, que se destinam a responder a necessidades específicas dos alunos. Na mesma linha de ideias, Costa et al. (2006) consideram que, com vista a uma organização eficaz, a escola inclusiva deverá ter em mente a equidade e qualidade, projetos educativos inclusivos e um sistema de apoios eficiente.

Booth e Ainscow (2002) criaram até um manual de boas práticas de inclusão: “*Index for inclusion: developing learning and participation in schools*”, vulgo *Índice para a inclusão*, no qual agrupam os fatores mais determinantes em três grandes dimensões, necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem e participação nas escolas inclusivas: *culturas e valores* inclusivos pela ligação à comunidade, *políticas* inclusivas desenvolvendo uma escola para todos e organizando o apoio à diversidade daí resultante e *práticas* inclusivas, através da organização da aprendizagem e da mobilização de recursos. O trinómio valores-políticas-práticas, que engloba as principais áreas de intervenção educativa, será então fundamental no processo de desenvolvimento da escola inclusiva, levando à “participação dos estudantes e à redução da exclusão; à

reestruturação de culturas, políticas e práticas nas escolas, de forma que respondam à diversidade no seio das suas comunidades; à presença, à participação, assim como à realização pessoal e académica de todos os estudantes mais vulneráveis, (...) não somente aqueles categorizados como “pessoas com necessidades educacionais especiais” (Ainscow, 2009, p. 20).

Poder-se-á concluir, então, que as áreas fundamentais apontadas pelos diversos autores referenciados se vão entrecruzar, para se conseguirem estabelecer princípios, objetivos e estratégias basilares na construção de uma escola cada vez mais inclusiva. Todo esse processo pode, todavia, gerar resistências e medos que dificultam a ocorrência das mudanças pretendidas, nomeadamente a falta de formação ou formação inadequada dos professores, a falta de recursos humanos e materiais, os espaços inadequados, as políticas não ajustadas às situações. Para dar respostas pertinentes e oportunas, estas têm que ser construídas fundamentalmente nos contextos em que os problemas efetivamente surgem e a sua resolução implicar a participação ativa de todos, obrigando, claramente, a mudanças metodológicas e organizacionais (Ainscow, 1997; Freire, 2008).

Partindo da experiência de soluções inovadoras em algumas escolas, verifica-se que a mudança necessária para a construção de uma escola mais inclusiva não é uma missão impossível. Costa (1999), numa linha de pensamento também seguida por Booth e Ainscow (2002), constata que os processos de inclusão proporcionam às escolas a possibilidade de reflexão concertada e de autorrenovação. Ao dar-se ênfase a uma reflexão por parte de todos os agentes e à partilha do poder, estarão asseguradas, na perspetiva de Morgado (2004), condições para uma crescente autonomia da escola enquanto instituição, de forma a poder aceitar riscos, promover a qualidade do seu trabalho e tornar-se capaz de resolver os problemas que surjam. Bastará, tal como asseguram Sanches e Teodoro (2007), partir dos meios existentes nas escolas, e progressivamente ir criando e gerindo as condições necessárias a uma melhoria.

### **2.3. O professor e as suas práticas**

O percurso de mudança na educação passa decididamente pela atuação de um professor qualificado e motivado, entendendo-se este como um fator determinante para o sucesso educativo. A perceção e as convicções que os docentes desenvolvem influencia o processo de ensino/aprendizagem, já que a capacidade para acolher e

compreender aquele que é diferente como parte da sua realidade social, terá implicações significativas na forma como os alunos são e se sentem incluídos nas turmas. Heimbürge e Rief (2000) consideram que a forma como se interage com os alunos, o ambiente que se cria, além do currículo e das metodologias de ensino, afeta significativamente a motivação e o sucesso dos alunos na sala de aula, a sua disposição para tomar decisões, trabalhar em conjunto e aceitar os outros. No fundo, trata-se de implementar um ambiente positivo e gratificante para todos, um clima de respeito e de aceitação da diferença. As práticas do professor constituem, portanto, um recurso crucial para a criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores (Ainscow, 2007; Correia, 2008a; Nielsen, 1999).

Como poderão, então, os professores assegurar a aprendizagem de todos os alunos? Como podem tornar as suas salas de aula mais inclusivas? Que práticas poderão desenvolver? Ainscow (2000) aponta três importantes vertentes na implementação de práticas inclusivas em sala de aula: as técnicas de ensino, os apoios à aprendizagem e o desenvolvimento da prática, que passa inevitavelmente pela avaliação e trabalho em parceria. Quer Morgado (2004) quer Sanches (2011c) sublinham que esta disponibilidade para a experimentação e para a mudança de metodologias promove práticas renovadas e afeta o professor a um programa educativo que tem por base o recurso ao trabalho cooperativo, à reflexão partilhada, à inovação e constante regulação das práticas. Motiva, por isso, uma profunda alteração na própria forma de conceber o processo de ensino, dando lugar a uma aprendizagem contextualizada e fazendo interagir experiências e saberes já adquiridos. Isto implica que o professor desenvolva também um novo autoconceito, que se autoavale e seja avaliado por outros, em prol do sucesso de todos os seus alunos (Ainscow, 1997). Morgado (2004), assim como Correia, (2008a), com base no que a investigação tem mostrado, salientam que os professores com uma atitude profissional mais inclusiva colaboram e planeam mais, aprendem novas técnicas uns com os outros, demonstram mais vontade de mudar e utilizam uma maior diversidade de estratégias de ensino.

A AEDNEE (2003), tendo por base estudos de caso realizados em quinze países e da visita de peritos a muitos outros, reforça no seu relatório-síntese as estratégias já mencionadas, evidenciando o trabalho colaborativo e a aprendizagem com os pares como medidas de sucesso. Contributos que, também na ótica de Sanches (2005), parecem ser decisivos para a criação de melhores ambientes de aprendizagem. De igual

modo, Correia (2008a) destaca especialmente o trabalho que se pode levar a cabo com outros profissionais, tendo em conta que permite a partilha de estratégias de ensino, uma maior e melhor monitorização dos progressos dos alunos, o combate mais contextualizado aos problemas de comportamento e o aumento de comunicação entre a comunidade escolar. Sanches e Teodoro (2006) reiteram esta convicção, já que a aprendizagem não se faz sem a ajuda do professor, mas faz-se também com os pares /grupos no contexto em que o docente se insere.

No enquadramento da escola atual e com o elevado número de alunos com dificuldades de aprendizagem, verifica-se que não é possível ensinar tantos e tão diversos alunos como se de um só se tratasse. Desta forma, aponta-se a relevância “...de se compreender a forma como cada aluno constrói e como desenvolve a sua aprendizagem, proporcionando atividades individualizadas a partir das dificuldades que o aluno apresenta” (Jesus & Martins, 2000, p.22), por oposição ao ensino igual para todos. Assumir este compromisso, conduz-nos a um outro fator chave para a sala de aula inclusiva: a pedagogia diferenciada. Esta exige ao professor o domínio dos mais atuais e diversificados métodos e técnicas de ensino e a sabedoria para adaptá-los aos diferentes alunos (Cortesão, 2003; Perrenoud, 1997, citados por Sanches, 2005). O professor, se for sensível à diversidade do seu grupo e se acreditar nas capacidades do mesmo, sente necessidade de conceber dispositivos de diferenciação pedagógica adequados às características e saberes dos seus alunos, com vista a um trabalho consistente e de qualidade. “Diferenciação é sinónimo de bom ensino” (Moore, 1992, como citado em Morgado, 2004).

Costa et al. (2006) assumem, então, que planificar a aprendizagem e a participação sem recorrer a respostas modelo, adaptar ou modificar o currículo em função das necessidades, trabalhar em articulação com outros profissionais e/, promover a partilha de experiências, dinamizar a produção de materiais curriculares, implementar parcerias pedagógicas, incentivar a diferenciação pedagógica e disponibilizar-se para a reflexão e avaliação conjuntas constituem áreas de ação em que os professores se devem envolver ativamente, no contexto de uma escola inclusiva.

A influência do ajustamento de práticas e atitudes educativas por parte docentes é inegável. No entanto, também se verifica que a sociedade atual impõe alterações que, pelo seu impacto na vida escolar, pressionam consecutivamente o desempenho do professor. Destacam-se, por exemplo, mudanças frequentes e significativas nos

conteúdos curriculares; escassez de recursos e condições de trabalho, tornando necessário flexibilidade e capacidade de adaptação; mudança na relação professor-aluno devido à crescente desvalorização social dos professores e a excessiva fragmentação do trabalho do professor, que se vê obrigado a redirecionar a sua atuação para contextos que não apenas os pedagógicos. Morgado (2004) e Correia (2005) reconhecem que este processo de renovação exige dos professores grande profissionalismo e competência no desempenho das suas responsabilidades. Pede-se aos professores que eduquem todos sem exceção, respondendo à vontade política dos sistemas educativos, que o façam em harmonia com os outros, que reforcem laços de cooperação e de solidariedade; exige-se que valorizem todos, independentemente das suas peculiaridades, que sejam reflexivos e tenham capacidade de resposta, mas o ritmo das mudanças que se impõe à escola faz com que os professores não tenham tempo para assimilar as transformações daí decorrentes. O conhecimento e a disponibilidade propícios à inclusão, não dependem exclusivamente da vontade tácita destes profissionais. É natural que o professor se sinta ultrapassado e inseguro, principalmente no que respeita à presença de alunos com necessidades específicas nas suas salas de aula, e terá tendência para desenvolver atitudes mais negativas, numa interação menos profícua com esses alunos. Torna-se necessário promover a sua confiança e motivação.

Para que a escola possa mudar, é indispensável um corpo docente empenhado e confiante (Ainscow, 2000) e para isso é necessário desenvolver o conhecimento sobre a diversidade dos alunos e as competências a ensinar, numa atitude de pesquisa, experimentação e ação. Isto permitirá, segundo Rodrigues (2001), desenvolver a autoconfiança nos docentes e a sua capacidade para enfrentar os desafios quotidianos numa escola multifacetada e em permanente construção. Para este autor, assim como para Sanches (2011c), a qualidade da escola nivela-se pela qualidade dos seus profissionais, tornando-se, portanto, necessário incorporar a reflexão e a experimentação de boas práticas, de forma continuada e consistente, no quotidiano educativo. Dever-se-á partir do conhecimento e da experiência que já se tem e assim contribuir para o aperfeiçoamento das escolas e dos professores, ajudando-os a tornarem-se “profissionais reflexivos, críticos e a ultrapassar os perigos das conceções baseadas na deficiência” (Ainscow, 1997, p.8).

### **2.3.1 Formação de Professores**

A flexibilidade pedagógica que é exigida aos professores depende, em grande parte, da preparação dos mesmos. Um bom professor, entre outros atributos, é aquele que sabe dar resposta eficaz aos grupos heterogêneos de alunos que se encontram nas salas de aula e para isso é imprescindível que tenha uma formação adequada. De acordo com Rodrigues (2003), a falta de mudanças estruturais em muitas escolas, no âmbito do desenvolvimento de práticas inclusivas, pode, em certa medida, estar relacionada com lacunas decorrentes da falta de formação. Correia (2008a) adianta que os professores manifestam algum receio em relação a processos de mudança, precisamente porque sentem que lhes falta a formação necessária para lidar com as particularidades dos alunos com NEE.

A formação inicial constitui à partida uma etapa elementar, que se configura na definição do suporte científico e pedagógico para os futuros professores (Rebelo, 2011). A Recomendação n.º 1/2014, de 23 de junho, vem ao encontro desta ideia, assinalando que as escolas superiores e universidades ainda não acompanham a implementação das políticas inclusivas e que a formação inicial dos professores continua a pecar pela ausência de unidades curriculares direcionadas para as dificuldades de aprendizagem dos alunos com NEE. Desta forma, recomenda-se precisamente que, na formação inicial para a docência, sejam abordados os programas de cada área disciplinar, tendo em conta a sua adaptação a estes alunos.

No que diz respeito à formação contínua, Morgado (2011) refere-se à sua indiscutível importância, assegurada que está a potencialidade para atualizar, desenvolver e até adquirir conhecimentos, podendo colmatar lacunas deixadas por uma formação inicial menos abrangente. Nos estudos levados a cabo por Rebelo (2011) conclui-se que a este modelo de formação, incidindo especificamente na área das NEE, seria de grande importância para o sucesso da escola inclusiva e que deveria ser alargada a todos os intervenientes no processo educativo. Os docentes com formação neste âmbito revelam atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com necessidades especiais nas suas turmas e sentem-se mais capacitados para dar resposta a essa heterogeneidade (Perrenoud, 2002; Roldão, 2007). Nesta linha de ideias, autores como Ainscow (2000), e Correia (2005) confirmam a ideia de que a formação contínua,

assente num desenvolvimento profissional continuado e atualizado, amplia a potencialidade da escola para dar respostas educativas mais adequadas.

Correia (1997) defende a preparação dos professores para o atendimento a casos mais graves, depreendendo-se que, na perspetiva deste autor, uma educação inclusiva deve englobar a ação de professores especializados. Esta é uma recomendação já presente, aliás, na Declaração de Salamanca (1994) e partilhada por Hegarty (2001) ao defender que a formação especializada, constitui uma vantagem incontestável, tendo em vista a formação específica necessária para ensinar crianças/jovens diferentes com capacidades e níveis de conhecimentos distintos.



### 3. Diferenciação curricular

O currículo nacional estabelece opções curriculares, aprendizagens e define as competências necessárias para todos os alunos, em cada ciclo de escolaridade. Um currículo flexível garante, de acordo com Madureira e Leite (2003, p. 95), “... que as competências no perfil de saída de cada ciclo sejam atingidas por todos os alunos, ainda que os percursos sejam diferentes”, pelo que, também segundo outros autores, como Pacheco (2007), Rodrigues (2003) e Roldão (2003), constitui um dos aspetos centrais a ter em consideração quando se procura tornar a escola mais inclusiva. É justamente no cumprimento desse pressuposto, que deverá surgir a diferenciação curricular, englobando um conjunto de estratégias para atender a diversidade e as características específicas dos alunos, garantindo o sucesso das suas aprendizagens. Trata-se de um processo de adequação, com vista à interligação entre o currículo oficial, as características da comunidade e as características dos meios humanos que a escola integra.

Neste enquadramento, o **Projeto Educativo de Escola** representa, diga-se, a etapa inicial da diferenciação curricular. Trata-se de um instrumento que determina o perfil de uma escola/agrupamento em concreto, através da articulação entre as decisões curriculares tomadas a nível central e as características particulares de um dado contexto educativo. Daqui partirão as diferenciações/adequações curriculares a ter em conta quer ao nível da turma e dos alunos em particular, fundamental na definição e consecução de metas. Deve, portanto, servir de base a uma ação educativa coerente e coesa que envolva toda a comunidade educativa. De acordo com Leite (2011), o documento deve apresentar estratégias gerais para superar dificuldades detetadas (apuradas pelo efetivo conhecimento dos problemas existentes e das características particulares dos alunos), assim como orientações e opções educativas. Estas opções terão que decorrer necessariamente de uma reflexão coletiva e concertada, evitando cair-se no cumprimento de uma obrigatoriedade formal desprovida de sentido útil e prático.

Nesta sequência, e do mesmo modo, o **Plano de Turma** deverá decorrer de um processo construído através da análise, discussão e reflexão dos vários professores que compõem o corpo docente da turma. Deverão aqui definir-se as prioridades na organização dos conteúdos programáticos, na definição de atividades e materiais de apoio, processos de trabalho e de avaliação a desenvolver. No fundo, definem-se formas

de operacionalizar o currículo, adequando-o ao grupo concreto dos alunos da turma, o que, por sua vez, dará lugar à diferenciação pedagógica. Este trabalho exige um conhecimento detalhado do nível de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno, obtido através de uma apreciação globalizante e não apenas de uma avaliação quantitativa. Como afirma Casanova (1999, citado por Leite, 2011, p.12), “a atenção à diversidade implica pôr em prática modelos de avaliação descritivos, não uniformizadores, que forneçam a todos os intervenientes no processo educativo informações relevantes, não apenas em relação às aprendizagens realizadas, mas também formas de prosseguir para alcançar os objetivos pretendidos”.

Inerente a este processo, exige-se também o desenvolvimento de uma lógica de ciclo, ou seja, o conhecimento relativo às competências a desenvolver em cada ciclo e nos vários ciclos de escolaridade, por oposição ao contexto específico de cada disciplina e/ou de cada ano de escolaridade, obrigatoriamente mais restritivo. Trata-se de uma perspetiva a longo prazo, a que Zabalza (1994, citado por Leite, 2011, p. 13) designa por “mentalidade curricular”, fundamental para adequar apropriadamente o currículo nacional comum ao contexto de uma turma e permitir o encadeamento de aprendizagens com consciência quanto à sua finalidade e pertinência. Entenda-se o papel ativo que o corpo docente deve assumir neste processo, tomando decisões ponderadas e adequadas e concebendo as medidas educativas mais adequadas para cada caso. Leite (2011) defende, por isso, a necessidade de se cortar com o papel das escolas e dos professores como meros executores das decisões superiores a nível curricular.

A diferenciação curricular pode ser aplicada com finalidades e meios distintos no contexto do sistema educativo. Leite (2011) e Sousa (2010) reconhecem a existência daquilo que consideram ser uma diferenciação curricular estratificada, por oposição à diferenciação curricular inclusiva. Em Sousa (2010) assume-se a primeira, como aquela que parte da criação de grupos específicos ou de currículos alternativos, agrupando alunos a partir de uma característica comum e dando origem, até, a perfis de saída distintos. É o caso das vias de prosseguimento de estudos diferenciadas, como os Cursos de Educação e Formação (CEF), assim como o caso das abordagens curriculares cujo público alvo serão grupos considerados “de risco” (abandono escolar, fraco aproveitamento e ainda os Currículos Específicos Individuais (CEI). Roldão (2003) e Sousa (2010) consideram que estas abordagens à diferenciação se assumem como formas de hierarquizar, de nivelar e não de diferenciar, podendo-se obter pontualmente

alguns resultados temporários com grupos muito específicos, mas sem garantias de acesso democrático e equitativo ao currículo, uma vez que não se promovem alterações estruturais.

Os autores atrás referidos constataam, então, que o aumento substancial do insucesso escolar decorre do evidente desajustamento entre estas formas de operacionalizar o currículo, assumidas até ao momento, e a possibilidade de todos evoluírem segundo as mesmas referências curriculares. No contexto do universo educativo atual, confirma-se que uma abordagem uniformizada do currículo considerado comum não permite respostas educativas eficazes, embora este nível de transmissão de conhecimentos constitua, ao que tudo indica, a regra. A tendência para a criação de currículos mais simples e tantas vezes redutores, contraria o que a diferenciação curricular deve permitir à luz de uma filosofia inclusiva: oportunidades de sucesso escolar no acesso ao mesmo currículo base, práticas docentes atentas à experiência de cada criança/jovem e ao seu potencial de desenvolvimento, adaptação do currículo às características de cada aluno.

Assume-se, de acordo com Rodrigues (2003), que os alunos possuem diferentes pontos de partida para a aprendizagem, em função do seu universo prévio de experiências, que podem seguir percursos diferenciados com vista a uma mesma aprendizagem, que podem pretender atingir objetivos distintos e desenvolver competências diferentes. Quer Leite (2011) quer Sousa (2010) consideram que a articulação do currículo formal com os conhecimentos anteriores do aluno constitui um ponto chave na diferenciação curricular, enaltecendo, por isso, a importância de escolas capazes de se organizarem para oferecer a cada aluno um currículo coincidente com as necessidades cognitivas, sociais, afetivas, motoras e biológicas, logo um currículo relevante e significativo.

Leite (2011) adianta que a operacionalização de um currículo diferenciado será tanto mais possível, quanto mais se questionarem formas de trabalho e de organização tradicionais, já que “mais do que a adesão a princípios e orientações educativos (largamente consensual no plano do discurso), aquilo que parece faltar é a predisposição para ações organizativas concretas que invertam o circuito da uniformização escolar” (Leite, 2011, p.22). Esta perspetiva levaria a dinâmicas educativas, que passariam, na proposta desta autora:

. Pela definição de competências por ciclo, permitindo respostas mais individualizadas e adequadas à diversidade de interesses e de competências

. Pela criação diversificada de grupos móveis como fonte de aprendizagem e desenvolvimento, em que o critério para a sua constituição assentaria nas atividades ou matérias;

. Por contextos de sala de aula com atividades diversificadas, cujo desenvolvimento não dependa da figura do professor, devendo o trabalho deste incidir na preparação e organização prévias das atividades a realizar, na preparação de recursos potenciadores de concretização independente, na orientação e na informação contínua sobre o progresso dos alunos;

. Pela diversificação das formas sociais de trabalho, em sala de aula e num mesmo momento, permitindo a autonomia dos alunos e uma maior adequação dos seus ritmos e estilos de aprendizagem.

### **3.1 Currículo e Necessidades Educativas Especiais**

O alargamento da escolaridade obrigatória, e consequente transição dos alunos com necessidades especiais para o ensino secundário, constitui uma mudança coincidente com a preocupação das escolas em dar resposta aos jovens, cujas dificuldades inibem o cumprimento do currículo considerado comum. Estes alunos fazem parte do universo escolar, também agora nas escolas secundárias, pelo que encontrar as respostas curriculares mais eficazes se reveste da maior importância para a promoção não só da aprendizagem, mas também da autonomia e da integração social (Guterres, 2014). Partindo do projeto educativo de escola e o plano curricular de turma como processos de adequação do currículo nacional, a diferenciação curricular para responder às necessidades destes alunos, constitui mais um passo nesta cadeia de adequações. Desta vez, com um grau de abrangência que será progressivamente mais restrito e específico, em função do objeto da ação educativa.

No enquadramento das NEE, segundo Vieira e Pereira (2007), embora o currículo sirva objetivos gerais semelhantes, a flexibilização curricular reveste-se de contornos particulares. Se o aluno não mostra condições para aceder ao currículo comum da mesma forma que os seus colegas, os currículos serão adaptados para que o aluno possa adquirir conhecimentos e as competências finais de ciclo de escolaridade.

Surtem assim as adequações curriculares para estes alunos, que podem ser pouco significativas, significativas e muito significativas, em função do seu grau de afastamento do currículo comum e da maior ou menor necessidade de intervenção por parte de técnicos especializados.

Neste contexto, Manjón, Gil e Garrido (1997) alertaram para o risco de uma visão redutora assente na imutabilidade das necessidades do aluno, pois é fundamental considerar aspetos como o carácter e a individualidade das mesmas, as alterações ao longo do tempo, e ainda a relatividade. As necessidades do aluno podem aletrar-se, em função do contexto educativo em que está inserido e da gestão curricular a que está sujeito, de modo que o carácter das respostas educativas poderá ter influência direta no grau das necessidades educativas manifestado. Na opinião dos autores acima referidos, quanto mais segregadora, fechada e inflexível for a resposta considerada, maior necessidade haverá de recorrer à atribuição de meios suplementares e a planos curriculares mais afastados do currículo geral. Madureira e Leite (2003, p. 105) confirmam isso mesmo ao salientar que “o grau de necessidades educativas especiais que um aluno apresenta depende tanto do aluno, como do currículo”. Corremos o risco de potenciar as dificuldades de um aluno se o conduzirmos através de um currículo uniformizador, e por isso, desajustado, mas também sabemos que as dificuldades podem ser ultrapassadas pelo desenvolvimento nas escolas de processos de adequação / adaptação / inovação curricular que respondam às necessidades destes alunos e permitam o necessário enquadramento organizacional e cultural.

Rodrigues (2001) defende uma abordagem, que designa por situacional, com a qual se fornece uma estrutura-base para as aprendizagens, tendo em conta os vários aspetos do desenvolvimento e os vários níveis de aprendizagem que esse desenvolvimento pode assumir. Assim, um currículo para alunos com necessidades muito específicas, na opinião deste autor, exige que se considere quatro aspetos básicos (conhecimentos, capacidades, experiências e atitudes), os quais são considerados quer a nível académico e funcional (tendo como referência o currículo comum) quer a nível contextual (aspetos de natureza diversa transversais ao ambiente que rodeia o aluno, permitindo desenvolver competências de cariz social e moral).

Neste enquadramento concetual, defende-se uma abordagem multidimensional que tenta respeitar a noção global e complexa de incapacidade, tendo em conta as suas diversas valências. Esta perspetiva, partilhada por Terzi (2005), de que uma

incapacidade conduz a uma restrição na participação ativa do indivíduo e isso resulta da interação entre fatores pessoais, sociais e circunstanciais, está na base à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). A avaliação, classificação e documentação da funcionalidade das crianças/ dos jovens passou a constituir o meio privilegiado para caracterizar as suas experiências e, assim, ter bases para planificar uma intervenção adequada. Tornou-se então necessário criar um quadro de referência comum, que uniformizasse linguagem e terminologia, entre os diferentes profissionais/ técnicos e entre estes e a família - a CIF. Esta veio a tornar-se num instrumento de medida que pretendia, à priori, incidir sobretudo na funcionalidade e não na incapacidade, quaisquer que fossem as razões das limitações de cada um (Organização Mundial de Saúde, 2002).

Com a introdução em Portugal dos Decretos-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro e nº 281/2009 de 6 de outubro, ficou legislada a utilização de indicadores de funcionalidade obtidos por referência à CIF, de modo a documentar o perfil concreto dos alunos com NEE. Este perfil cobre diferentes dimensões, nomeadamente aspetos relativos a funções e estruturas do corpo, bem como os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação do aluno nos contextos naturais à sua atuação. A dimensão contextual aqui subjacente (modelo social) assume especial relevância na conceção de um plano de ação promotor de maior autonomia e de maiores possibilidades de sucesso académico, uma conceção também presente em Ainscow e César (2006), reforçando-se a ideia de que é necessário compreender em particular o meio envolvente para que a inclusão possa efetivamente acontecer.

Neste enquadramento, Booth e Ainscow (2002) sustentam que uma resposta adequada por parte das escolas, terá que ter em conta tudo o que possa impedir o sucesso dos alunos, nos mais variados contextos, considerando especialmente relevante a superação das barreiras que se colocam à aprendizagem e participação dos alunos, como forma de minimizar o insucesso. Teles, Ribeiro e Simões (2011) defendem que o apuramento e a descrição dos componentes de funcionalidade (desempenho e capacidade), de incapacidade e contextuais servem de base à elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) e, consequentemente, isso poderá viabilizar uma intervenção educativa mais adequada, partindo das capacidades / competências do aluno. Ainda assim, cabe deixar-se uma nota sobre a divergência de opiniões e as dúvidas que se

impõem relativamente à pertinência deste instrumento como forma de planeamento de uma intervenção educativa.

Conclui-se que diferenciar um currículo de forma adequada implica, seguramente, uma cultura escolar em que os intervenientes se envolvem efetivamente na análise e conceção de práticas pedagógicas, abandonando uma pedagogia uniformizadora e redutora, o que segundo Leite (2011) ainda não se enquadra na realidade educativa que temos. Na verdade, a autora considera que nos deparamos com uma escola que acolhe os alunos com NEE, cumprida que está a etapa da inclusão social no contexto educativo, mas que tem indubitavelmente falhado ao nível da adequação curricular que essa realidade implica.

### **Programa Educativo**

Poderá assumir-se que “equacionar o conceito de *diferenciação curricular* conjuntamente com o de *programa educativo*, implica tentar conciliar duas abordagens com histórias, tradições e lógica diferentes” (Leite, 2011, p. 27), já que a primeira parte da ideia de currículo comum e a segunda remete para as dinâmicas inerentes ao sistema paralelo de educação especial, que sendo marcadamente assistencialista permaneceu durante muito tempo à margem do processo educativo geral.

A massificação do ensino e a consequente necessidade de dar resposta a diferenças de carácter diverso, como contenção dos índices de insucesso escolar, assim como a intenção de promover o desenvolvimento das crianças e jovens com problemáticas graves num meio menos segregador, justifica que o Programa Educativo se alicerce na diferenciação curricular, como forma de abordagem à permanência nas escolas dos alunos com NEE. Como afirma Torres-González (2002, p. 159), “Com base no currículo comum, entendido como desenvolvimento de capacidades, é preciso falar de um continuum de adaptações por meio dos seus diferentes níveis de concretização. Neste processo, o ensino individualiza-se à medida de quem necessita e os recursos necessários (materiais, metodológicos, humanos) vão sendo postos a funcionar em função das necessidades educativas de cada grupo de alunos ou de cada aluno (...)”.

O programa educativo de cada aluno constitui, então, o suporte onde são fixadas e documentadas as respostas educativas e respetivas formas de avaliação; deverá ser um instrumento de trabalho dinâmico (regularmente revisto e reformulado), que, por sua

vez, responsabiliza a escola e também os encarregados de educação pela implementação das medidas educativas definidas. Trata-se de um instrumento que gere a operacionalização e a eficácia das adequações, devendo resultar da reflexão / avaliação de uma equipa multidisciplinar. É o grau de flexibilidade curricular que permite definir adequações base no percurso educativo, tendo em conta a funcionalidade do aluno e potenciando a aquisição de competências. Neste contexto, Leite (2011) salienta como aspeto fundamental que os docentes, técnicos e famílias envolvidos estejam conscientes de que um maior grau de afastamento do currículo comum implica limitações ao nível das opções escolares e profissionais destes alunos.

A autora supracitada reforça a ideia de que as adequações curriculares planeadas pelos professores, em articulação com o restante conselho de turma, com os docentes de educação especial e/ou com outros técnicos envolvidos, constituem a base do programa educativo e posteriormente são levadas a cabo no quotidiano da sala de aula, constituindo, assim, o pilar que sustenta as práticas inclusivas. Poder-se-á, então, afirmar que as adaptações a nível curricular, veiculadas pelo programa educativo, constituem a via de acesso às competências essenciais e finais, quer do ensino básico quer do ensino secundário, e só assim se poderá conseguir uma plena inclusão de todos os alunos.

### **Currículo Funcional**

Nos casos em que o programa educativo do aluno contempla um currículo com adequações significativas, deve ter-se em conta conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social, dando prioridade a atividades de cariz funcional, centradas em vários contextos de vida, na comunicação e na organização do processo de transição para a vida pós-escolar. Em suma, de acordo com Costa (1999, p. 34), deverá “facilitar o desenvolvimento das competências essenciais à participação, numa variedade de ambientes integrados”.

Madureira e Leite, (2003) evidenciam o facto deste tipo de currículos se assumir claramente como currículo funcional. As características do indivíduo e as do meio que o envolve constituem o suporte deste modelo, cuja principal premissa é a de que o desenvolvimento humano ocorre nas interações de cada indivíduo nos contextos em que se move, num grau de complexidade crescente. Esta noção enquadra-se no que é



referido por Costa (2000, p. 9): “o modelo curricular funcional contempla, então, a “análise dos ambientes de vida da criança / do jovem e nas competências necessárias ao funcionamento, o mais autónomo possível”. Esta abordagem, na qual a família tem uma participação ativa e crucial, permite documentar processos e aprendizagens, investigar, implementar e adequar estratégias de forma mais eficaz, acompanhando e avaliando a evolução da criança / do jovem na sua relação com o mundo.

Costa et al. (2006) referem que nos finais da década de 70, Lou Brown terá surgido como o grande impulsionador de uma abordagem diferenciada funcional, por oposição ao modelo curricular desenvolvimentista então em vigor. As propostas de Brown, de acordo com Costa et al. (1996), baseavam-se no princípio de que os objetivos da escola pública deveriam ser os mesmos para todos os alunos, maximizando as potencialidades de cada um para que todos se tornem cidadãos plenos, da forma mais autónoma e integrada possível. Defende-se, sob esta conceção, que as estratégias curriculares devem permitir aos alunos o desenvolvimento de competências úteis para a sua formação pessoal e social, que tenham como critério a aplicabilidade nos diferentes contextos reais, por forma a conferir-lhes significado, competências que lhes permitam viver perfeitamente enquadrados na sociedade (DGIDC, 2008; Rodrigues, 2001).

Com este intuito, o programa educativo de um aluno com acentuadas necessidades especiais pode abranger conteúdos do currículo normal, interligados com conteúdos ou competências específicas, suscetíveis de serem trabalhados em qualquer contexto educativo. Entenda-se, então, Currículo Funcional como a simbiose entre o modelo desenvolvimentista e o ecológico (preconizado por Brown), explorando, na ótica de Vieira e Pereira (2007), as vantagens da plasticidade contextual para a aprendizagem.

Trata-se de pressupostos também expressos em Costa et al. (1996) e evidentes no conjunto de aspetos que os autores consideram fundamentais na elaboração de um currículo funcional adequado, como sejam: definição de áreas curriculares funcionais (vida doméstica, vida laboral, lazer, funcionamento na comunidade); definição dos vários ambientes naturais e subambientes, atuais e futuros; inventário de situações que ocorram nesses ambientes; definição de competências necessárias; definição de conteúdos de acordo com critérios de seleção específicos (e.g., aumento do número de ambientes; funcionalidade; adequação à idade cronológica; possibilidade de ser

colocado em prática; aplicabilidade na idade adulta, preferência do aluno, entre outros) e, ainda, planejamento e implementação de atividades (simulação aos contextos reais).

Numa lógica em tudo semelhante, Leite (2011) vem reforçar os procedimentos que presidem à planificação e desenvolvimento deste tipo de currículos, apelando à definição de competências em função do seu grau de utilidade nos contextos, presentes e futuros, em que o aluno se pode mover; à definição de objetivos concretizáveis, que desencadeiem o desenvolvimento das competências propostas; à previsão de objetivos e conteúdos transversais a diferentes áreas curriculares; à introdução de conteúdos procedimentais, atitudinais, considerando que quanto maior for o comprometimento mental, maior terá de ser a incidência nos procedimentos e atitudes. Ao nível da organização de atividades, recomendam a seleção de atividades funcionais reais, uma noção coincidente com uma matriz assente no desenvolvimento prioritário de competências que possam ser concretizadas noutros contextos que não apenas o escolar.

A importância da intervenção especializada junto de alunos com problemáticas que sustentam um currículo com adequações acentuadas é determinante. Tendo presente que atualmente esse currículo acompanha os alunos na sua transição do 3º ciclo para o secundário, mais se evidencia, na planificação das medidas educativas, a importância de uma intervenção criteriosa e pertinente. Guterres (2014) destaca precisamente que o carácter funcional inerente a este tipo de currículo, adquire especial relevância nesse ciclo de ensino, ao considerar-se obrigatoriamente a transição da escola para a vida adulta. Considera-se que a intervenção especializada será fundamental no desenvolvimento da autonomia, no apoio às aprendizagens de nível académico e nas aprendizagens com vista à transição para o mundo do trabalho. A tendência geral neste tipo de intervenção configura-se na planificação de um conjunto de atividades a desenvolver em conjunto com outros alunos e de outras a desenvolver com o professor de Educação Especial e/ou com outros técnicos (psicólogos, terapeutas). É de notar que um aluno com maior grau de disfuncionalidade poderá, por exemplo, desenvolver aprendizagens noutros espaços diversos da própria escola, que não os tradicionais (cantina, pátio, reprografia, creche, entre outros), contribuindo para a sua orientação no quotidiano, da mesma forma que poderá participar em projetos práticos desenvolvidos em determinadas disciplinas. Deverá, no entanto, ter-se também em conta fatores que potenciem a participação destes alunos na sala de aula regular, não obstante essa prática

ocorrer generalizadamente em regime parcial, tal como se pode confirmar no quadro 5, e em áreas disciplinares selecionadas.

**Quadro 5.** Tempo semanal de alunos com CE com as suas turmas.

Ano letivo 2016/2017

Continente

Percentagem de tempo letivo semanal que os alunos estão na sua turma						
Nº de alunos	Total	< 20%	≥ 20% e < 40%	≥ 40% e < 60%	≥ 60% e < 80%	≥ 80%
	13 723	4 093	3 683	2 283	2 048	1 616

Adaptado de Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (ano letivo 2016-17, quadro 1.6)

Outro fator condicionador da inclusão aponta para a capacidade das escolas em responder a um elevado grau de especificidade. Não será difícil constatar que para desenvolver este tipo de currículo e atender estes alunos de forma condigna e adequada, a escola deverá ter acesso aos recursos humanos e materiais necessários, contar com a presença e participação dos professores de Educação Especial na sala de aula sempre que necessário, enquanto potenciador de participação inclusiva, e poder viabilizar a preparação prévia dos intervenientes educativos, professores, órgãos de gestão central e intermédia, assim como pessoal auxiliar (Costa et al., 2006; Leite, 2011; Marchesi, 2001).

Além das condicionantes evidenciadas, ressalva-se que o desenvolvimento de currículos com um relativo grau de afastamento em relação ao currículo comum pode, em muitas escolas, potenciar a exclusão, uma vez que a tendência é a de considerar estes alunos como foco da atenção exclusiva da Educação Especial, criando-se um enclave. Na verdade, os alunos que necessitam de currículos especiais fazem igualmente parte das escolas, nelas crescem, e se desenvolvem. A escola é globalmente responsável pela sua educação, pelo desenvolvimento da sua autonomia, pela sua transição para a vida pós-escolar.

### 3.2 Transição para a vida pós-escolar

Um dos objetivos da educação consiste na preparação dos alunos para uma participação e contribuição ativa na sociedade em que se inserem. Tendo em conta esta premissa, Silva e Carvalho (2013) sublinham a importância de se desenvolver um sistema educativo que permita o acesso a uma educação e a uma transição de qualidade,

na ótica do princípio da igualdade de oportunidades, um princípio elementar no corpus normativo nacional. Trata-se de uma conceção já presente em Vieira e Pereira (2007), ao discriminarem três linhas de força determinantes neste processo: a superação das barreiras que ainda se levantam às pessoas com deficiência; a individualização do ensino, na resposta dada às necessidades educativas do aluno e a funcionalidade dos currículos, como instrumentos construídos em função das necessidades, para adaptação às condições do meio sociocultural dos alunos e à futura inserção social e profissional.

O Conselho da União Europeia definiu em 2009 um novo quadro estratégico para o desenvolvimento dos sistemas de educação/formação, nos diferentes países da União Europeia até 2020, tendo como princípio fundamental, “a aprendizagem ao longo da vida em todos os contextos – formal, não formal e informal – e a todos os níveis: desde a educação pré-escolar e escolar até ao ensino superior, educação e formação profissionais e educação de adultos” (CNE, 2010, p. 130). Na mesma ótica concetual apresentada por Vieira e Pereira (2007), uma das quatro estratégias a desenvolver até 2020 recai precisamente sobre a promoção da igualdade, da coesão social e da cidadania ativa. Pretende-se a promoção da “educação inclusiva e a aprendizagem personalizada, mediante apoios em tempo útil; identificação precoce das necessidades especiais e serviços bem coordenados; integração dos serviços no sistema escolar tradicional e [por último, mas não menos importante] a garantia do acesso à continuação da educação e formação” (CNE, 2010, p.133).

Tendo este pano de fundo como suporte, a AEDNEE (2002) refere aspetos chave que devem ser levados em conta no planeamento e concretização de um processo de transição, como sejam, a existência e implementação de legislação e medidas políticas; a participação do aluno e o respeito pelas suas escolhas pessoais; a focalização no progresso do aluno e em quaisquer mudanças a introduzir na situação escolar; o envolvimento e a cooperação de todas as partes envolvidas; a colaboração entre escolas e mercado de trabalho, para que o aluno desenvolva experiências com condições reais de trabalho e, ainda, a sua preparação para entrar na vida económica e adulta. No final da escolaridade obrigatória, também os alunos com problemáticas mais restritivas, deverão ter adquirido competências que lhes permitam participar ativamente na sociedade e potenciarem a sua inclusão no mundo do trabalho, em função do seu grau de funcionalidade.

Para que a transição da escola para a vida adulta seja um sucesso, é indispensável que, durante a idade escolar, a escola promova, entre outros, a criação de uma equipa que se responsabilize pela elaboração de um **plano de transição**. O desenvolvimento desse plano é fundamental, pois é o veículo de acesso à plena inclusão dos alunos com currículos específicos e funcionais, na medida em que permite o desenvolvimento de aprendizagens essenciais à vida adulta destes jovens, num ambiente integrado e com suporte da comunidade. Sublinha-se, desta forma, a importância deste instrumento que, apostando na diversidade de fatores contextuais que se entrecruzam na vida de cada um destes jovens, deverá facilitar a plena inclusão social e comunitária.

Assume-se que este plano deve ser implementado obrigatoriamente três anos antes do final da escolaridade, em estreita relação com o programa educativo. Deverá partir da situação individual, motivação, desejos e capacidades do jovem, permitir uma análise clara das suas possibilidades e apresentar um plano concreto de trabalho, capaz de preparar progressivamente o aluno para uma real situação de emprego. A implementação promove a autonomia e a autoconfiança do jovem, criando assim uma situação potenciadora de sucesso (AEDNEE, 2006). Por sua vez, Mendes (2004) advoga que o plano deve dar continuidade ao aperfeiçoamento nas áreas académicas, em coordenação com as atividades de treino laboral que os alunos vão realizar, garantindo-se o seu carácter funcional; dever-se-á apostar no desenvolvimento das atividades criativas, recreativas, desportivas e culturais que possam contribuir para o enriquecimento da vida do aluno, sob o ponto de vista pessoal e social. A ampliação do âmbito das atividades de treino laboral, quer no tempo que lhes é destinado, quer na complexidade das competências, quer ainda no nível de autonomia exigido constituem, de igual modo, aspetos fundamentais a ter em conta no desenrolar do processo.

Como garantia de sucesso, a concretização deve ser sustentada pelo trabalho em cooperação, através do estabelecimento de protocolos com entidades empregadoras ou formadoras, uma ideia partilhada, aliás, por diversos autores, como Costa (2004), Mendes (2004) e Oliveira (2012) quando alertam para a função determinante que cabe à escola na preparação da transição para a vida em sociedade destes jovens, devendo recorrer para tal a uma forte rede de parcerias.

## **4. Equidade no Ensino Secundário**

A tentativa persistente de aproximar o sistema de ensino em Portugal aos que na Europa já estavam em pleno desenvolvimento veio a dar frutos com a implementação de um tronco comum até ao 9º ano de escolaridade (Despacho Normativo 140-A/78, de 22 de junho) e a constituição do ensino secundário por dois anos de escolaridade 10º e 11º, situação que se manteve até 1980 quando se passou a incluir o 12º ano. O ensino secundário perfazia, então, um total de três anos curriculares, num ciclo de estudos virado para o aprofundamento e desenvolvimento da formação do aluno e com vista ao prosseguimento de estudos ou ao ingresso no mundo do trabalho. A alteração de políticas educativas, assente na necessidade de tornar o ensino mais democrático, abriu espaço ao princípio da igualdade de oportunidades (Stöer, 1990), mas apesar disso, tal como referem Azevedo (2001) e L. Rodrigues, (2010), a intenção não teve o efeito pretendido. A parca diversidade de percursos formativos não foi de encontro às verdadeiras necessidades sentidas, assistindo-se à uniformização e unificação dos roteiros de formação e a um ensino académico e elitista. A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Lei nº 46/86, de 14 de outubro - constitui o culminar das várias alterações desenvolvidas nesta fase. Este normativo legal, teve implicações imediatas que incidiram, na continuidade de três anos para a duração do ensino secundário e, ainda, na existência de cursos predominantemente orientados quer para o prosseguimento de estudos quer para a vida ativa.

Teodoro (2003) aponta a década de 90 como a etapa de expansão do ensino secundário, integrando um número cada vez maior de jovens. Esta abrangência progressiva abriu a escola a camadas / grupos sociais para os quais antes estava vedada. Institucionalizaram-se, nessa etapa, os exames no 12º ano, promoveu-se o ensino profissional e reforçou-se a autonomia das escolas com a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio (Machado, 2013). Mas neste processo, que certamente se pode entender como de crescimento, há uma implicação menos positiva: o sistema de ensino passou a caracterizar-se, segundo Formosinho e Machado (2011), pela uniformidade a todos os níveis, pretendendo ensinar muitos alunos como se todos fossem iguais.

Durante a primeira década de 2000, numa tentativa de ultrapassar os constrangimentos de uma educação de nível secundário que não correspondia

cabalmente às exigências sociais que se faziam sentir, seguiu-se uma estratégia assente na diversificação da oferta, visando proporcionar novas oportunidades de formação.

**Quadro 6.** Síntese de normativos legais (2009- 2015)

Normativos legais	Público abrangido	Principais aspetos / Medidas implementadas
<b>Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto</b>	Todas crianças e jovens que se encontram em idade escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A presente lei estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar.</li> <li>- A presente lei consagra, ainda, a universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 5 anos de idade.</li> </ul>
<b>Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todos os alunos;</li> <li>- Alunos com necessidades educativas específicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contempla o alargamento do ensino obrigatório dos 6 aos 18 anos de idade (o cumprimento de 12 anos) e a educação pré-escolar a partir dos 5 anos;</li> <li>- Firma o caráter essencial de todos os intervenientes colaborarem entre si para prevenir situações de abandono e insucesso escolar;</li> <li>- Delibera, para os alunos com NEE e com CEI que devem frequentar o ensino secundário nos termos do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.</li> </ul>
<b>Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro</b>	- alunos com currículo específico individual (CEI)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI) em processo de transição para a vida pós-escolar;</li> <li>- Define uma matriz curricular estruturante, salvaguardando a adequação à especificidade do aluno;</li> <li>- Define cargas horárias específicas para cada componente;</li> <li>- Refere que as escolas com ensino secundário passam a ser responsáveis pelas ofertas educativas dos alunos com NEE de CEI, em fase de transição para a vida ativa;</li> <li>- No entanto, remete para a sua atuação direta apenas 20% da carga letiva semanal;</li> <li>- Assenta na ação coordenada das escolas e das instituições de educação especial (Centros de Recursos para a Inclusão, IPSS);</li> <li>- Atribui e define as categorias e competências de formadores e seus respetivos conteúdos funcionais: o monitor, o técnico, o mediador e o professor de educação especial;</li> </ul>
<b>Portaria n.º 201 C/2015, de 10 de julho</b>	- alunos com currículo específico individual (CEI)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revoga a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro</li> <li>- Regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar</li> <li>- Determina o processo de transição para a vida pós-escolar como preocupação fundamental na preparação destes jovens.</li> <li>- Designa a escola como responsável pela formação nas áreas de relevância, incluindo experiência direta em situações reais de trabalho, fora da escola;</li> <li>- Determina que a carga horária do CEI não poderá ser inferior à prevista, na escola, para o nível de ensino que o aluno frequenta, cumprindo à escola a definição dos tempos de cada uma das componentes da matriz curricular orientadora;</li> <li>- Define uma matriz curricular orientadora, flexível, sem prejuízo de adaptações tendo em conta necessidade</li> </ul>

Adaptado de Costa (2014, p. 49)

Cumpra evidenciar em 2009 (cf. quadro 6), a obrigatoriedade formal da frequência e conclusão do ensino secundário, com a entrada em vigor da Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, igualmente aplicável aos alunos com NEE. O alargamento da escolaridade obrigatória passou assim a contemplar a educação pré-escolar a partir dos 5 anos e a educação escolar dos 6 aos 18 anos de idade, ou seja, o cumprimento da escolaridade obrigatória gratuita passou a ter a duração de 12 anos, ao invés dos 9 anos anteriormente vigentes. O Decreto-Lei nº 176/2012, de 2 de agosto veio, posteriormente, fundamentar a decisão com a necessidade de construção de uma sociedade mais qualificada e desenvolvida, procurando-se estruturar ofertas educativas mais adequadas, atendendo particularmente à obrigatoriedade de alunos com currículos específicos frequentarem o ensino secundário.

#### **4.1 Escolaridade obrigatória para alunos com Currículo Específico**

Não é recente a discussão em torno do alargamento da escolaridade obrigatória. O Conselho Nacional de Educação (CNE) já tinha refletido sobre esta questão, no Parecer nº 1/2003, de 14 de março, considerando esta “uma opção política generosa, inscrita no esforço que o país tem realizado para recuperar um atraso estrutural muito vincado”. O Parecer nº 2/2004, de 18 de fevereiro alertava, no entanto, para a necessidade de adequado acompanhamento, através de medidas de prevenção face a eventuais fenómenos de marginalização que daí pudessem resultar. A extensão da escolaridade constituía, na perspetiva do referido conselho, um sinal de valorização do saber e do conhecimento, mas reconhecia tratar-se de “uma opção que comportaria riscos sociais e económicos...” (Parecer nº 3/2009, p. 46). Representaria seguramente um grande desafio para todos os envolvidos, obviando a necessidade de se romper com o carácter elitista do ensino secundário, que tem vindo sobrevalorizar os cursos científico-humanísticos. Haveria, portanto, que desfazer a ideia deste nível de ensino como mera passagem para o ensino superior, desvalorizando as potencialidades que pode ter para muitos jovens enquanto percurso terminal.

A Recomendação 3/2012 deste mesmo Conselho, alerta, no entanto, para o facto da garantia das condições de acesso por parte da oferta não equivaler automaticamente à garantia das condições de equidade, nem assegurar que todos os alunos realizem com



qualidade os três anos complementares de ensino e formação. A igualdade de oportunidades encontra-se dificultada por múltiplos entraves, desde os de ordem cultural aos de tipo económico, geográfico e familiar, que levam à desvalorização, por parte das famílias, da educação escolar prolongada. A nova escolaridade de doze anos volta a fazer incidir a atenção sobre o papel da escola no desenvolvimento social local, desafiando os parceiros sociais e locais a definirem a sua participação e envolvimento num projeto que é e deve ser comum. A proximidade entre escola e a família e a participação ativa desta última constituem, na opinião do CNE, um dos aspetos mais relevantes, sobretudo naqueles casos em os jovens resistem a permanecer na escola durante um período mais longo.

É de prever, então, uma intervenção especializada, que apoie as escolas e as famílias e ajude a ultrapassar estes obstáculos. Este novo desafio que se coloca tem imediatas implicações na capacidade de resposta eficaz a todos os jovens, que necessitarão de ter como ponto de apoio não só professores e formadores, mas equipas pluridisciplinares e interprofissionais, a par com o desenvolvimento de uma atitude de exigência, rigor, disciplina e trabalho que não deve ser descurada. Por outro lado, o CNE faz ainda referência à importância da gestão curricular, que irá seguramente exigir mais flexibilidade e autonomia, seja em termos de supervisão dos percursos realizados por cada aluno e da sua avaliação interna e externa, até ao acompanhamento dos professores pelos seus departamentos. Para ser eficaz, será necessário conceber e aplicar uma grande diversidade de medidas de flexibilização e diferenciação curricular, permitindo, desta forma, a criação de oportunidades educativas para todos.

Numa audição realizada pelo CNE, os diretores de diversas escolas identificam um conjunto significativo de preocupações, evidenciando a débil autonomia curricular, a fraca motivação de muitos alunos para o prolongamento da sua permanência na escola e eventual aumento da indisciplina daí decorrente, a necessidade de reforçar o apoio social escolar dos alunos e das famílias com mais carências económicas, a inadequação entre a oferta que as escolas podem promover e aquilo que seria adequado enquanto oportunidades educativas de qualidade para todos, as sérias limitações de recursos escolares em matéria de orientação escolar e vocacional, de mediação familiar e de apoio especializado a alunos com necessidades educativas especiais.

Com efeito, estas pretensões, considerações, receios e advertências revestem-se de particular importância ao considerarmos os alunos com necessidades especiais,

fundamentalmente os que cumprem o seu percurso académico com um currículo mais diferenciado e que agora fazem parte de um contexto educativo muito mais alargado, nas suas dimensões humana e temporal. Mais ainda se a tendência natural, tal como se pode verificar no quadro 7, é para que o número de alunos com necessidades especiais de educação a frequentar o ensino público secundário aumente progressiva e consideravelmente.

**Quadro 7.** Número de alunos com NEE a frequentar o ensino secundário.

Ano letivo	Nº total de alunos com NEE no ensino secundário	% total de alunos com NEE no ensino secundário
2010-2011	2 997	7%
2012-2013	5 426	9%
2013-2014	6 711	10%
2014-2015	9 058	12%
2015-2016	11 062	14,2%
2016-2017	13 077	16%

Adaptado de Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2010 a 2017, quadro 1.2)

Tendo esta questão em linha de conta, aumenta também a probabilidade de se ter no ensino secundário um maior número de alunos com um currículo ajustado a necessidades mais específicas. Efetivamente, tal já se pode observar no quadro 8, mesmo tendo como termo de comparação apenas dois anos letivos. Efetivamente, o desafio para o ensino secundário tende a tornar-se mais exigente, pois a resposta educativa de qualidade a que estes alunos têm direito passa evidentemente pela aposta numa intervenção especializada, diferenciada e criteriosamente definida, mais ainda quando se trata de intervir junto de alunos com dificuldades consideráveis nas principais áreas funcionais, como sejam a comunicação, a linguagem, a mobilidade, aprendizagem geral, aprendizagens escolares, tarefas diárias, autonomia e relações interpessoais.

**Quadro 8.** Nº de alunos com Currículo Específico no ensino secundário.

Medida educativa de educação	2015-2016	2016-2017
<b>Currículo Específico</b>	5136	5810

Adaptado de Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2015 a 2017, quadro III.1)

O alargamento da escolaridade obrigatória veio dar continuidade a uma conjuntura de valores e princípios de igualdade de direitos e oportunidades. Mas independentemente de uma maior diversidade de oferta educativa que atualmente o ensino secundário oferece, faltar-se-ia à verdade se se afirmasse que essa oferta está acessível a todos os alunos. Efetivamente, não está ao alcance daqueles que usufruem de “Currículo Específico Individual” (artigo 21º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro). Os alunos que usufruíram desta medida educativa no ensino básico e que com ela continuam o seu percurso educativo no secundário, numa fase de transição para a vida pós-escolar (artigos 14º Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro), não reúnem as condições para prosseguir estudos, tal como os restantes colegas. Tendo presente esta restrição, é fundamental que a permanência no ensino secundário destes alunos assente na continuidade do desenvolvimento de competências essenciais, não só ao nível pessoal, como social e profissional.

Continua a ser imprescindível, mais ainda neste nível de ensino, que as equipas multidisciplinares avaliem e atuem com sensibilidade e adequação, não se podendo diminuir a meritória contribuição que esta etapa de formação terá no desenvolvimento global dos alunos, cujas problemáticas apelam a um maior afastamento do currículo considerado comum. Irão necessitar, portanto, de uma atuação mais eficaz por parte da escola. Esta passa a desencadear e coordenar os apoios fundamentais à formação integral destes alunos, para que, ao saírem da escola, se sintam membros independentes e ativos das respetivas comunidades (DGIDC, 2008; Costa, 2011).

#### **4.2. Operacionalização do Currículo Específico no ensino secundário**

A Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de setembro, complementando o Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, surge na sequência do processo de reorganização das escolas especiais para Centros de Recursos para a Inclusão (CRI). Esta portaria regulava o ensino de alunos abrangidos pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, que usufruíam da medida *currículo específico individual* (CEI) e que, estando em processo de transição para a vida pós-escolar, desenvolviam um *plano individual de transição* (PIT). A introdução deste normativo (cf. quadro 6) apelava a que as respostas aos alunos com CE fossem dadas de acordo com as especificidades do aluno, numa

perspetiva o mais funcional possível, de modo a que este tivesse a possibilidade de consolidar “as competências pessoais, sociais e laborais na perspetiva de uma vida adulta autónoma e com qualidade” (Portaria 275-A/2012).

Assim, no sentido de orientar as escolas, desde então com responsabilidade na construção dos referidos currículos, a Portaria em questão, apresentava o desenho curricular a aplicar no ensino secundário, contemplando áreas consideradas fundamentais e dotada, à partida, da flexibilidade e funcionalidade necessárias a uma abordagem ajustada às especificidades de cada aluno. No intuito de atingir os objetivos pretendidos, definia uma carga horária semanal obrigatória de 25 horas letivas, assim como era também atribuído número de horas a cada uma das suas componentes.

**Quadro 9.** Matriz curricular (artigo 3.º da Portaria 275-A/2012)

Componentes do currículo	Responsabilidade		Carga horária
	Escola	Outras instituições	
<b>Comunicação:</b> Português, Língua estrangeira, TIC;	x		3
<b>Matemática para a Vida;</b>	x		2
<b>Desenvolvimento pessoal, social e laboral:</b> Atividades socialmente úteis, Experiências laborais, Atividades de		x	12
<b>Desporto e saúde:</b> Desporto, Bem-estar e qualidade de vida, Atividades de lazer e tempo livre;		x	2
<b>Organização do mundo laboral:</b> Higiene e segurança no trabalho, Conhecimento do mundo laboral, Competências		x	4
<b>Cidadania:</b> Cooperação e associativismo, Vivência democrática, Participação cívica, Solidariedade (voluntariado).		x	2

Adaptado de Portaria 275-A/2012

Subentendia-se uma responsabilidade partilhada na educação / ensino destes alunos, pressupondo, no entanto, o estabelecimento de parcerias com instituições especializadas. Efetivamente, as instituições de educação especial, designadamente as instituições que gerem os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), a partir de todo um acervo de experiências, meios e técnicos especializados, constituiriam um valioso recurso a colocar ao serviço das escolas de ensino regular (DGIDC, 2006). A interação entre as escolas e estas entidades, consideradas parceiras, pretenderia reunir condições para uma educação concertada, colaborativa e funcional.

No entanto, na prática, e tal como se pode verificar no quadro 9, a escola assegurava apenas 20% da carga horária semanal e as componentes, à partida, da responsabilidade de outrem, perfaziam 80%. Se é certo que os jovens devem ser preparados para a sua saída da escola e para uma participação plenamente integrada na

sociedade enquanto cidadãos ativos, também é certo que esse processo de independência deveria apresentar-se de forma gradual. Pelo contrário, o que se verificava com o cumprimento do previsto nesta portaria, era um corte com o ambiente escolar a que os alunos estavam habituados ao longo dos 9 anos que antes correspondiam à escolaridade obrigatória.

Apresentavam-se claras dificuldades de implementação quer para as escolas, quer para os Centros de Recursos para a Inclusão, decorrentes de uma matriz prescritiva e obrigatória quanto às áreas disciplinares, respetivas cargas horárias e responsabilidades das entidades formadoras, tornando difícil o seu cumprimento e tornando óbvias as dificuldades decorrentes do alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos e da situação específica dos alunos com currículo específico que integravam o ensino secundário. Na Recomendação nº1/2014, o Conselho Nacional de Educação menciona-se inclusivamente o facto da “transição de alunos/as com *currículo específico individual* para a vida ativa com a operacionalização do seu PIT não permitir a sua plena integração social e laboral depois de concluída a escolaridade obrigatória”.

Neste contexto, e após três anos de grande contestação e várias sessões de debate parlamentar, surge, a 10 de julho de 2015, a portaria 201-C. Torna-se evidente que “O ensino dos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam a escolaridade com Currículo Específico e Plano Individual de Transição (PIT) (...) requer especial atenção tendo em vista a preparação da sua transição para a vida pós-escolar. Neste âmbito, torna-se necessário e será decisivo adaptar o ensino para estes alunos, atualizar o reordenamento de recursos e a sua formação e ter em conta uma cuidada articulação da escola com organizações da comunidade” (Portaria 201-C/2015, preâmbulo).

No artigo 4º da Portaria em apreço elencam-se os princípios orientadores a ter em conta no percurso escolar dos alunos com mais de 15 anos de idade, como sejam a universalidade, autodeterminação, inclusão, individualização, funcionalidade e transitoriedade das medidas de apoio. A afirmação do princípio de autodeterminação, vem, aliás, marcar a diferença, ao destacar o respeito pela autonomia e interesses pessoais dos alunos, viabilizando a sua participação na tomada de decisões. A matéria preambular evidencia também outros aspetos fundamentais, representativos de um avanço considerável em matéria de inclusão, como sejam a participação ativa do aluno na vida da escola, os direitos destes e das suas famílias, e a necessidade de formação de professores para intervir de forma adequada e eficiente.

De acordo com estas orientações, a escola é claramente considerada como responsável por todo o trabalho a realizar com os alunos, no cumprimento da escolaridade obrigatória, dentro ou fora do espaço escolar. Assim, a ela compete a elaboração dos planos individuais de transição (PIT) para alunos a partir dos 15 anos com currículos substancialmente adaptados, através de um programa específico de treino vocacional, estabelecendo as parcerias necessárias. É também da sua responsabilidade definir a carga horária das disciplinas curriculares, distribuídas por duas grandes áreas: Formação Académica e Promoção da Capacitação, assim como a constituição de grupos à margem do ensino regular, para leção das disciplinas de formação académica, ainda que seja notório o apelo a uma participação dos alunos, sempre que possível, em disciplinas do currículo comum, um passo, aliás, muito significativo. A matriz aponta para uma seleção de componentes e objetivos com vista à máxima utilização das capacidades do aluno, através da conjugação entre estratégias de operacionalização e “potencialidades pessoais, familiares, escolares e sociais” (artigo 3º).

**Quadro 10.** Matriz Curricular (Portaria 201-C/2015, de 10 de julho)

Componentes do currículo		Objetivos
Formação académica	Português	A definir pela escola, tendo como referência os currículos nacionais.
	Matemática	
	Língua estrangeira	
	Educação Física	
	Oferta de escola	
Atividades de Promoção da Capacitação	Vida em casa	Pré-estabelecidos
	Vida na comunidade	
	Participação nas atividades escolares	
	Emprego (atividades em contexto laboral)	
	Saúde e Segurança	
	Atividades sociais	
	Atividades de defesa dos direitos	

Adaptado de Portaria 201-C/2015

Naturalmente, deverá ter-se em linha de conta os obstáculos inerentes a todo este processo, nomeadamente a impossibilidade de as turmas poderem ser reduzidas e de as escolas não poderem contar com meios humanos habilitados necessários para este trabalho. Parece também clara a necessidade de cooperação com estruturas da comunidade, sejam os Centros de Recursos para a Inclusão, sejam outras instituições,

espaços ou equipamentos. A verdade é que a importância da diversificação, qualificação e gestão otimizada de recursos é incontornável, pelo que as debilidades a este nível continuam a constituir um entrave perturbador para as dinâmicas escolares inclusivas.

Outros constrangimentos parecem desde logo surgir a partir dos primeiros passos na operacionalização desta portaria. A alusão ao facto de a formação académica dos alunos dever ter por referência os currículos nacionais poderá não ser passível de aplicação em todos os casos; exemplos haverá em que o percurso escolar anterior do aluno já muito se distanciou desse referencial. Com efeito, partilha-se da opinião de Morgado (2015 [mensagem de blogue]) quando refere que a menção aos currículos nacionais será meramente retórica, já que estes continuam “pouco favoráveis à acomodação da diversidade, da diferença entre os alunos. São extensos, prescritivos, assentes nas metas curriculares e, portanto, normalizados em excesso, produzindo exclusão”. Observa-se, ainda, que a portaria se foca essencialmente na vertente de preparação em contexto profissional, questão crucial na preparação para a vida ativa, no entanto, nem todos os alunos com currículos específicos e mais de 15 anos poderão ter perfil adequado a esta resposta e que, a bem de uma escola inclusiva, haverá que saber enquadrar alternativas também para esses casos.

Interessa sublinhar que os princípios subjacentes a esta orientação legislativa traduzem efetivamente uma ideia de maior abertura e flexibilidade. No entanto, há aspetos que podem continuar a constituir um entrave a um ensino inclusivo, caso se continue a entender os currículos específicos como um gueto, no contexto das medidas educativas contempladas. O cerne da questão prende-se com a alteração global da legislação base, concretamente o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, uma mudança concetual e estratégica que se quer efetivamente favorável à plena inclusão destes alunos, à sua participação ativa nas atividades da turma, na vida da escola e da comunidade. O alargamento da escolaridade para alunos com problemáticas mais restritivas e com um currículo diferenciado, não poderá significar a desvalorização da inclusão. Pelo contrário, o envolvimento de todos, irá contribuir para uma melhor preparação, nesta fase de transição para a vida pós-escolar (Rodrigues, 2012).





## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

---

# 1. Enquadramento metodológico

## 1.1 Problemática e Contextualização

A inclusão dos alunos com NEE no sistema regular, regulamentada pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, abriu efetivamente portas a todos os alunos. Sem focar, neste momento, as implicações contraditórias da sua implementação no terreno, certo é que este corpus normativo conduziu a indiscutíveis alterações no que respeita às aprendizagens de todos os alunos no contexto escolar, trazendo para a ribalta a dimensão social da escola e a valorização do princípio ético que lhe está subjacente: educação igual e de qualidade para todos os alunos (Correia, 2008b; Pinto, 2012).

A escola de hoje deve, então, assumir um processo de ensino/aprendizagem assente na operacionalização do conceito de escola inclusiva, o que continua a ser um dos maiores desafios na educação. Por essa razão, optou-se no presente estudo por reviver esta temática. Mais de vinte anos volvidos sobre Salamanca, mantém-se a atualidade do tema, ancorado num *continuum* de mudanças que condiciona a vida de um número crescente de alunos e direciona a conduta dos agentes educativos envolvidos. Com o alargamento da escolaridade obrigatória, através da publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto e da consequente transição dos alunos com currículos específicos para o ensino secundário, a temática assumiu novos contornos e um outro foco de interesse se apresentou: saber se o ensino secundário, tradicionalmente focado na formação para prosseguimento de estudos, está preparado para a inclusão destes alunos.

No sentido de reforçar a pertinência do tema, procedeu-se, tal como sugerem Bell (2004) e Tuckman (2012), a um levantamento dos estudos que incidem sobre a problemática. Este último refere-se, inclusivamente, à importância que um trabalho pode assumir, podendo e devendo constituir uma base para investigações subsequentes, no sentido de o aprofundar e alicerçar o seu valor científico. Verifica-se que alguns estudos recentes desenvolvem o tema, incidindo no ensino secundário (Pais, 2012; Pinto, 2012; Silva, 2012), embora se centrem nas atitudes dos docentes ou na perspetiva destes sobre o alargamento da escolaridade obrigatória. Outros, como Costa (2014) ou Silva (2015) abordam a mesma temática, mas relativamente aos alunos com NEE na sua

globalidade ou, então, explora-se o ensino secundário através da perceção da escola sobre os alunos com NEE em transição para a vida ativa, como se verifica em Marques (2013). O facto de se considerar que a vertente seleccionada está ainda pouco explorada, suscitou ainda maior interesse em desenvolver um estudo focado num grupo de alunos, com os quais só recentemente as escolas, ditas secundárias, começaram a contactar. Será expetável que com um maior número de trabalhos na área seja mais fácil determinar boas praticas desenvolvidas e identificar aspetos passíveis de intervenção.

Afonso (2005) sugere, no contexto da investigação, que as experiências vividas pelo investigador e as suas motivações pessoais não se podem ignorar e assumem especial importância como ponto de partida. Com efeito, considera-se que a experiência profissional da investigadora teve alguma relevância nas opções assumidas, pois o facto de ter trabalhado no contexto educativo em estudo, de ter contactado diretamente com diversos agentes educativos da escola, de ter vivido experiências educativas, enquanto docente, similares às dos participantes neste estudo, veio de alguma forma, reforçar a vontade de compreender melhor esse universo. O desenvolvimento deste processo, até se chegar ao trabalho final, instigará certamente uma reflexão pessoal e poderá enriquecer uma atuação profissional que se quer também mais eficaz.

A presente investigação guiou-se, assim, pela intenção de averiguar se uma escola secundária, integrada num agrupamento de escolas da sub-região do Alentejo Litoral, NUT III, é capaz de comportar a heterogeneidade de alunos que fazem parte do ensino secundário atual e ir ao encontro das necessidades específicas dos jovens com problemáticas mais acentuadas. Pretende-se determinar as práticas desenvolvidas, nos vários níveis de atuação escolar, com vista ao estabelecimento de uma cultura inclusiva, visível nas metodologias de trabalho adotadas, na otimização de recursos com vista a uma transição adequada para a vida pós-escolar (Ainscow, 1997).

## **1.2 Modelo de investigação**

No presente estudo, procura-se analisar uma situação, tendo como ponto de referência a especificidade e relativa complexidade do contexto em que essa situação se insere, ou seja, pretende-se retratar a realidade de uma escola secundária, transposta

para as várias práticas que a ação educativa junto de alunos com currículos específicos pode assumir, inferindo-se a respeito do seu nível de inclusão.

Partindo das afirmações de Bell (2004) quando refere que a abordagem adotada dependerá da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter, considera-se inequívoca a pertinência de se optar por um estudo de caso na investigação levada a cabo. Yin (2005) apresenta esta modalidade como uma abordagem de investigação especialmente adequada quando a intenção é compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Também Meirinhos e Osório (2010, p.64), consideram que esta abordagem se “adapta à investigação em educação, quando o investigador procura respostas para o ‘como?’ e o ‘porquê?’; quando o investigador procura encontrar interação entre fatores relevantes; quando pretende apreender a dinâmica do processo ou quando o objeto de estudo corresponde a uma realidade concreta”.

Stake (2007) assume essa realidade como sendo um fenómeno específico, complexo e em funcionamento, que se pretende descrever ou analisar de uma forma profunda e global, pelo que as questões a investigar serão, por isso, formuladas com o objetivo de estudar fenómenos no contexto natural da sua ocorrência (Bogdan & Bilken, 1994). Tendo em conta estes princípios, e neste caso concreto, afirma-se como fator facilitador que a investigadora tenha integrado, a nível profissional, o contexto educativo em análise. Por outro lado, o facto de não partilhar, no ano letivo em que decorre o estudo, os níveis de ensino em causa, garantiu o devido distanciamento do objeto da investigação, permitindo eliminar preconceitos e ideias pré-concebidas sobre a questão de partida e os sujeitos da investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Como é evidente, o contacto diário com o espaço e os seus agentes atenuou as dificuldades previstas de adaptação aos locais de pesquisa, a que Afonso (2005) se refere.

A abordagem que aqui se desenvolve, assume claramente os contornos de um modelo de carácter qualitativo, por excelência, pois tal como refere Serrano (2005, p. 32) interessa “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social”. No entanto, e de forma a proporcionar uma melhor compreensão sobre o caso a estudar, combinam-se métodos quantitativos e qualitativos. Stake (2007) reconhece aqui uma vantagem, sugerindo que a distinção entre ambos os métodos assenta apenas no relevo que um ou outro deva assumir, já que a realidade é uma mistura de ambos. Relativamente a esta mesma questão, também Yin (2005)

concebe o estudo de caso como uma estratégia de relativa abrangência, na qual se podem incluir dados quantitativos. Se é certo que os objetivos formulados nos remetem, pela sua natureza, para um âmbito qualitativo, eles também permitem a complementaridade da informação pela via quantitativa. A investigação de um estudo de caso sustenta então, um método por si só, mas sim uma estratégia de pesquisa que permite o uso de ambos os métodos (Martins, 2006; Moreira & Caleffe, 2006), uma abordagem de caráter misto que se considerou particularmente interessante para o presente estudo e da qual se fez uso.

É necessário ainda salientar que a compreensão de um fenómeno particular é a diretriz que um estudo de caso deve seguir em primeira instância, tornando-se evidente que esta metodologia de investigação não tem o propósito de generalizar os resultados obtidos, mas sim de conhecer profundamente casos concretos e particulares (Yin, 2005). Ainda assim, importa ter em conta que este método apela, de certa forma, a uma compreensão que se estende além da especificidade do objeto de estudo, apondo-se este tipo de investigação àquilo que Stake (2007) considera ser um “estudo de caso instrumental”, ou seja, corresponde a “uma necessidade de compreensão global”, com a qual se poderá “alcançar um conhecimento mais profundo” (Stake, 2007, p. 19).

### **1.3 Questões de Investigação e objetivos**

Assume-se, de acordo com Coutinho (2014) e Quivy e Campenhoudt (2005) que em qualquer processo de investigação a definição do problema constitui uma etapa decisiva. Parte-se “de uma situação concreta que comporta um fenómeno que pode ser descrito e compreendido, segundo as significações atribuídas pelos participantes aos acontecimentos” (Fortin, 2009, p. 42). A tentativa de delinear esse problema, a apresentação de questões para as quais se pretende uma resposta e a definição dos objetivos determina o caminho a seguir, configurando um esquema de investigação que deve ser assumido desde o início. Esse ponto de partida deverá, segundo Quivy e Campenhoudt (2005) e Tuckman (2012), ser formulado através de uma pergunta, pelo que se optou, então, pela seguinte questão de partida: ***que práticas são desenvolvidas para a inclusão de alunos com currículos específicos numa escola de ensino secundário?***

Com vista a “explorar os elementos estruturais, as intenções e os processos que permitem descrever o fenómeno e elaborar o conceito” (Fortin, 2009, p. 42), surge a

necessidade de se formularem questões mais precisas. Também Afonso (2005, p.53) considera que, “o problema ou questão de partida deve ser subsequentemente aprofundado através da definição de outras questões ou eixos de análise, a partir dos quais se pode organizar solidamente o programa de pesquisa, com a clarificação do âmbito da investigação”. Apresentam-se em seguida questões de investigação que derivam da inicial, que são de igual modo objeto de estudo e que irão contribuir para a posterior definição de objetivos:

- Como se organiza a escola para acomodar os alunos com NEE de caráter permanente que usufruem de currículos específicos e funcionais?
- Como recebem os alunos das várias turmas estes seus colegas e que percepção têm face à sua inclusão?
- Qual é a percepção dos profissionais de ensino, no enquadramento dos vários papéis que desempenham na escola, face à inclusão de jovens com currículos específicos?
- Que práticas são desenvolvidas para a inclusão destes alunos a nível da gestão escolar e no âmbito do processo da sua aprendizagem e participação no contexto escolar?
- Que práticas são levadas a cabo, no âmbito da transição destes alunos para a vida pós-escolar?
- Que áreas de intervenção são consideradas prioritárias para uma escola mais inclusiva?

Após enunciado o problema de investigação e delineadas as questões que conduziram a investigação, determinou-se o objetivo geral, determinante no desenvolvimento de todo o processo: ***investigar as práticas de inclusão desenvolvidas para alunos com Currículos Específicos num contexto educativo do ensino secundário***. Partindo deste objetivo geral, foi definido um conjunto de objetivos mais específicos para encaminhar, de forma mais precisa, a investigação. Mais concretamente, interessa-nos:

1. Conhecer a posição da comunidade escolar (profissionais de ensino/ órgãos de gestão intermédia) quanto à inclusão de alunos com currículos mais específicos no ensino secundário;
2. Conhecer a perspetiva dos próprios alunos e dos seus pares face à inclusão;

3. Conhecer a cultura de organização e gestão escolares para a inclusão dos alunos com currículos específicos;
4. Conhecer as práticas dos profissionais no contexto do ensino e aprendizagem destes alunos;
5. Conhecer as práticas desenvolvidas no encaminhamento de alunos em situação de transição para a vida pós-escolar;
6. Identificar os aspetos considerados fundamentais para o êxito da inclusão de alunos com CEI no ensino secundário.
7. Delinear uma proposta de intervenção que procure responder às necessidades identificadas na escola.

## **2. Metodologia**

### **2.1 Métodos e técnicas de recolha de dados**

Em qualquer investigação, assume-se como óbvio que as respostas apresentadas, só poderão ser fundamentadas através de dados recolhidos por técnicas de investigação adequadas a cada questão/ objetivo da investigação. As metodologias deverão adequar-se aos objetivos a alcançar e à realidade que se pretende analisar (Serrano, 2005; Tuckman, 2012). Será atributo do investigador recolher informação suficiente e pertinente através dos métodos e técnicas de recolha de informação mais apropriados.

O desenvolvimento de um estudo de caso aponta para múltiplas fontes de evidência, para que o corpus de dados seja robusto e coerente. Quer Meirinhos e Osório (2010), quer Yin (2005) apelam à diversidade de formas de recolha de informação, como análise de documentos, entrevistas, análise quantitativa de dados registados, observações de campo, entre outros que se considerem pertinentes, em função da natureza do caso e tendo por finalidade possibilitar o cruzamento de ângulos de estudo ou de análise. Assim, “qualquer descoberta ou conclusão será provavelmente muito mais convincente e acurada (...), obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (Yin, 2005, p. 126). A triangulação surge, efetivamente, como um conceito comum e importante na metodologia dos estudos de caso. Stake (2007) considera-a uma importante estratégia de validação, permitindo obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento e assim aumentar a fiabilidade da informação.

Tendo em conta que, segundo Fortin (2009), cada método de recolha de dados terá a sua função, considerou-se que a investigação por inquérito, se adequava particularmente à obtenção de respostas para os objetivos traçados neste estudo. Não é totalmente alheio a essa opção o facto de ser um dos tipos de investigação mais utilizados no campo da educação, enquanto instrumento capaz de captar descrições e interpretações diversas sobre uma mesma realidade, favorecendo a compreensão e contribuindo para clarificar o fenómeno em estudo (Afonso, 2005; Bogdan & Biklen, 1994; Ghiglione & Matalon, 1992; Quivy & Campenhoudt, 2005; Stake 2007; Tuckman, 2012; Yin, 2005).



Optou-se, primeiramente, pelo inquérito por entrevista. É possível distinguir três tipos fundamentais: entrevista estruturada ou diretiva, entrevista não estruturada ou não diretiva e entrevista semiestruturada ou semidiretiva, tendo-se enveredado por esta última. Nesta modalidade, o entrevistador estabelece os âmbitos sobre os quais incidem as questões, organizando-os através de um guião (Afonso, 2005). Trata-se de uma entrevista que não é totalmente aberta, mas que não se restringe a uma lista de questões pré-definidas, permitindo uma certa liberdade, quer na formulação das perguntas quer nos contributos do entrevistado. Viabiliza-se assim a recolha de uma série de informações acerca das convicções e vivências dos participantes, assim como do objeto de estudo, apoderando-se o investigador de um vasto leque de dados, pertinentes e verdadeiros, quanto ao fenómeno em causa. Bogdan e Biklen (1994) apontam para esta estrutura como a mais utilizada na investigação, uma tendência que se tem mantido inalterada, pois verifica-se que os entrevistados expressam mais livremente os seus pontos de vista se conduzidos de forma mais aberta (Flick, 2007). Um guião comum (Apêndice 5) foi elaborado segundo um conjunto organizado de temas a explorar, estruturando-se a entrevista com oito blocos, em função dos objetivos traçados, e com tópicos que funcionaram como temas. Incluiu também pontos que possibilitaram a caracterização pessoal e profissional dos participantes. A entrevista foi desenvolvida junto de um grupo de docentes, pretendendo-se um leque relevante de sujeitos, quer pela sua influência nas dinâmicas de organização e coordenação escolar, quer pelo contacto direto com os alunos com currículos específicos (CE).

O presente estudo integrou, de igual modo, um inquérito por questionário, envolvendo uma amostra total de 81 inquiridos, 7 alunos com currículos específicos e 74 alunos das turmas regulares que os recebem. Ghiglione e Matalon (1992) fazem referência ao facto de o questionário ser outro dos instrumentos frequentemente utilizados nas investigações no âmbito das ciências sociais. Embora a sua utilização esteja mais associada a técnicas de investigação quantitativa, pode prestar um importante serviço à investigação qualitativa. Apresenta-se como um método de fácil preenchimento para os participantes, contendo perguntas com respostas previamente codificadas e pressupondo a seleção de uma resposta entre as propostas apresentadas. Nesta modalidade, o tratamento das informações recolhidas é facilitado e as análises de correlação são potenciadas pela multiplicidade de dados obtidos (Quivy & Campenhoudt, 2005). Quer Carmo e Ferreira (2008), quer Sousa (2005) sublinham de

igual modo as vantagens deste método de recolha de dados, motivando a escolha do mesmo para este estudo: a aplicação a diversos participantes ao mesmo tempo; a obtenção de dados de forma bastante rápida; a garantia de anonimato dos respondentes e a possibilidade de ser respondido em tempo considerado oportuno.

Segundo Afonso (2005) e Bell (2004), a elaboração de um bom questionário exige rigor, para que não se comprometa a recolha fidedigna de dados e, posteriormente, uma adequada análise dos mesmos. Por forma a garantir esse pressuposto, e em estreita ligação com o objeto da investigação, optou-se por fazer uso do modelo simplificado de questionário, parte integrante do documento “Index para a Inclusão” (Booth & Ainscow, 2002). Os autores analisam e avaliam a inclusão e a exclusão através de três grandes dimensões de desenvolvimento nas escolas, relacionadas entre si: dimensão A - criação de culturas inclusivas, dimensão B - produção de políticas inclusivas e dimensão C - desenvolvimento de práticas inclusivas. Para cada dimensão, são elencados diversos indicadores representativos de atitudes, comportamentos e procedimentos a ter em conta. A partir dos indicadores fornecidos, que sofreram algumas adaptações para melhor corresponderem ao perfil dos inquiridos e da investigação, este estudo serviu-se de dois questionários. Ambos integram respostas em alternativa mediante quatro opções: ‘concordo plenamente’, ‘concordo em parte’, ‘não concordo’ e ‘preciso mais informação’. Pretendia-se auscultar os alunos quanto a aspetos relacionados com a cultura inclusiva vivida na escola, mais concretamente no que respeita ao sentido de comunidade existente e aos valores inclusivos presentes (Dimensão A) e por outro lado, obter informação quanto à perspetiva dos alunos ao nível das práticas inclusivas desenvolvidas na escola (Dimensão C), em especial no que à organização das aprendizagens diz respeito. O questionário integra também uma questão aberta que inquire os alunos quanto às ‘três coisas que mais gostam na escola’, uma questão com dupla valência: as respostas permitiram obter informação sobre um sentido de comunidade que apela a que todos se sintam bem na escola, assim como o desenvolvimento de uma escola para todos, permeável à implementação de políticas inclusivas, nomeadamente através da adequabilidade e pertinência de espaços físicos e equipamentos. Esta questão teve um tratamento diferenciado, procedendo-se à recolha das propostas fornecidas pelos alunos e, através de valores associados à frequência de cada proposta, elencaram-se os aspetos que mais se evidenciaram.

O questionário 1 (Apêndice 6) foi aplicado aos alunos das turmas das quais os alunos com CE fazem parte. É constituído por 28 questões de resposta fechada e uma de resposta aberta, estabelecendo-se da seguinte forma a correspondência entre as dimensões para a inclusão (áreas de análise) e os indicadores para obtenção de informação:

**Quadro 11.** Correspondência entre as dimensões de análise e as questões (questionário 1)

Dimensão	Questões
<b>Cultura inclusiva</b> . Sentido de comunidade /Valores inclusivos	1,2,3,4,5,6,10,11,12,26,27,28
<b>Práticas Inclusivas</b> . Organização da aprendizagem / Mobilização de recursos	7,8,9,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25

O questionário 2 (Apêndice 7) foi aplicado aos alunos com medidas educativas orientadas para currículos específicos funcionais, ao abrigo de uma matriz curricular prevista por Lei. É constituído por 30 questões de resposta fechada e uma de resposta aberta, estabelecendo-se da seguinte forma a correspondência entre as dimensões para a inclusão (áreas de análise) e as questões para obtenção de informação:

**Quadro 12.** Correspondência entre as dimensões de análise e as questões (questionário 2)

Dimensão	Questões
<b>Cultura inclusiva</b> . Sentido de comunidade /Valores inclusivos	1,2,3,4,5,6,7,8,9,21,28,29,30
<b>Práticas Inclusivas</b> . Organização da aprendizagem / Mobilização de recursos	10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,22,23,24,25,26,27

O recurso a fontes documentais relacionadas com a temática é uma estratégia também associada ao estudo de caso. Estas fontes podem compreender documentos que, ao surgirem num determinado contexto, podem fornecer informações pertinentes sobre o mesmo (Quivy & Campenhoudt, 2005). Para Calado e Ferreira (2005), são fontes de dados brutos e a sua análise permite confirmar, revogar e complementar dados, cruzando-os, na posterior análise de conteúdo e contribuindo fundamentalmente para contextualizar o caso, acrescentar informação ou validar evidências.

Pretendendo-se a obtenção de dados complementares para a análise, nomeadamente no que a práticas de diferenciação curricular diz respeito, considerou-se, então, pertinente, fazer uso desta modalidade que, ao contrário do que sucede com os restantes instrumentos utilizados, não envolve interação direta com os participantes. Assim, foram consultados documentos inerentes à ação educativa na turma, nomeadamente o plano de turma (Anexo I), assim como documentos integrados no processo individual dos alunos, como sejam o próprio Currículo Específico (Anexo II) e o Plano Individual de Transição (Anexo III). No sentido de facilitar a análise subsequente, foram construídas grelhas de verificação para cada um dos documentos apreciados (Apêndices 8, 9, 10), recorrendo a itens e indicadores de verificação retirados do corpus teórico-legislativo atual, mais concretamente do Decreto-Lei Nº 3/2008, de 7 de janeiro, e dos modelos apresentados em DGIDC (2008), base de referência para a elaboração dos documentos existentes na escola.

O método da observação naturalista no contexto da investigação qualitativa foi também tido em conta neste estudo, uma técnica de natureza descritiva que envolve a observação e medição do comportamento dos sujeitos em meio natural. Tuckman (2012) refere que, esta observação visa examinar o ambiente, através de um esquema pré-definido de orientação e que o produto dessa observação é registado em notas de campo. Trata-se de um instrumento que pode assumir um carácter mais subjetivo, não sendo propriamente considerado um método científico, por excelência. No entanto, segundo o mesmo autor, pode levar à demonstração de factos que inspirem importantes constatações posteriores e à confirmação, ou não, de interpretações que possam ter emergido das entrevistas ou dos questionários.

Vale (2004) refere-se à pertinência desta técnica na recolha de dados do indivíduo em atividade, permitindo comparar aquilo que é dito com aquilo que é praticado. Esta noção, aliada às características dos alunos objeto do estudo (jovens com eventuais dificuldades ao nível da inclusão escolar) contribuiu fortemente para que se optasse pelo registo de notas de campo (Apêndice 11). Enquanto instrumento de registo complementar, resumiu-se a observações pontuais dos alunos em tempos e datas definidas aleatoriamente, tentando aprender tanto quanto possível os seus comportamentos, sem os influenciar. Tendo por base uma intenção similar, os espaços escolares foram sujeitos a observação direta, registada em documento próprio (Apêndice 4).

## **2.2. Procedimentos**

Numa primeira instância deste projeto de investigação, procedeu-se à revisão da literatura científica, durante a qual a pesquisa foi direcionada para aspetos diretamente ligados à temática da inclusão, no rescaldo do alargamento da escolaridade obrigatória.

Foi estabelecido um primeiro contacto, presencialmente, junto da Direção do agrupamento de escolas onde se integra o estabelecimento selecionado, no sentido de averiguar a receptividade quanto ao desenvolvimento do estudo. Após manifestação de disponibilidade nesse sentido, foi entregue o pedido e autorização formal (Apêndice 1), explicitada a finalidade do estudo e garantido o anonimato da instituição. A resposta positiva implicou autorização imediata para observação direta no espaço escolar, realização de entrevistas e aplicação dos questionários.

Passou-se então à fase de elaboração dos instrumentos para recolha da informação, em função do âmbito do estudo e dos objetivos delineados. Foi, primeiramente, elaborada a grelha de observação direta dos espaços escolares (Apêndice 4). Procedeu-se, então, à organização do guião de entrevista, obedecendo a um critério de categorização semântico (Vala, 1999), e integrando objetivos gerais, blocos temáticos, assim como objetivos e tópicos para cada bloco. (Apêndice 5); as grelhas para verificação do plano de turma (Apêndice 8), do CEI (Apêndice 9) e do PIT (Apêndice 10) foram elaboradas, assim com o modelo de apresentação das notas de campo (Apêndice 11), delineado para contemplar de forma clara e simples os registos, em função dos ambientes e alunos a observar. Os questionários (Apêndices 6 e 7), aplicados aos alunos, constituem os únicos instrumentos adaptados a partir de um modelo pré-definido (Both & Ainscow, 2002).

Após a observação do espaço físico e das condições materiais com o preenchimento da grelha de observação prevista para o efeito, foi então estabelecido contacto direto com os docentes, cujas funções estabeleciām maior correspondência com os critérios definidos para a constituição da amostra de entrevistados. Todos os professores contactados se mostraram receptivos, manifestando interesse no estudo. As entrevistas foram realizadas, com agendamento prévio, em data e hora, tendo em conta a disponibilidade e conveniência dos sujeitos (Bell, 2004).

No início de cada uma das entrevistas, após a entrega da declaração de consentimento informado (Apêndice 2), foi reiterada a garantia de anonimato e

confidencialidade. As entrevistas, de duração variável e gravadas na íntegra, fluíram naturalmente. O guião mostrou estar adequado aos objetivos e à natureza do estudo, em grande parte, dada a flexibilidade permitida pela modalidade adotada.

Numa fase posterior, identificaram-se as turmas às quais se aplicaria o questionário, solicitada a assinatura da declaração de consentimento informado (Apêndice 3) por parte dos encarregados de educação (através dos diretores de turma). Foi então agendado, com docentes de diferentes disciplinas, o preenchimento dos questionários por cada uma das turmas. A investigadora responsabilizou-se por aplicar presencialmente os questionários, começando por explicar aos alunos os objetivos do estudo e garantindo a proteção da confidencialidade. Seguindo a mesma estratégia, foram preenchidos os questionários por parte dos alunos com NEE que usufruem de currículo específico. Optou-se por fazê-lo em aulas lecionadas em pequeno grupo, na presença também da professora de Educação Especial. Trata-se de alunos leitores que dominam os processos básicos de leitura e escrita, no entanto, houve necessidade de proceder a alguns esclarecimentos e orientações adicionais no decurso do processo.

Direcionou-se a pesquisa também para a consulta de documentos com influência na ação pedagógica, nomeadamente Planos de Turma, Currículos Específicos e Planos Individuais de Transição. Estes foram alvo de uma leitura atenta e análise posterior com vista a complementar, integrar e confrontar dados. Com esse mesmo objetivo, houve lugar à observação direta dos alunos, dando azo à elaboração de notas de campo relativas aos comportamentos demonstrados por eles e por outros em relação a eles. Foram observadas duas alunas em situação de sala de aula, numa das disciplinas que frequentam junto com a sua turma. A análise que decorreu desta observação em particular, teve em conta não só os comportamentos observados, mas também o desenvolvimento das aulas, em função das medidas educativas (previstas no Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro) de que as discentes usufruem. Em acréscimo, houve também lugar a observações nos intervalos das aulas, em espaços como corredores ou bar da escola.

Segundo Tuckman (2012), o investigador deve estar precavido e deve saber encontrar forma de lidar com a imprevisibilidade no decurso de uma investigação. Claramente as etapas inerentes ao envolvimento deste estudo não se encadearam de forma linear, surgindo acontecimentos que fugiram ao controlo dos intervenientes e até da própria investigadora. Não raras vezes houve necessidade de proceder a adiamentos,

remarcações, interrupções, alterações, contingências que, a seu tempo, acabaram por ser ultrapassadas.

### **2.3. Tratamento de dados**

No sentido de procedermos à sua interpretação, os dados recolhidos foram submetidos a análise. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), esta incide geralmente sobre duas grandes categorias: a análise estatística e a análise de conteúdo. No presente estudo, recorreu-se quer a uma quer a outra.

No âmbito das entrevistas semiestruturadas procedeu-se a *análise de conteúdo*. Segundo os autores supracitados, esta comporta a organização sistemática das informações e mensagens recolhidas através de entrevistas, assim como de outros elementos de carácter documental. Quando aplicada ao material escrito, o objetivo desta análise consiste basicamente em sintetizar o texto, reduzindo-o um conjunto de categorias de conteúdo (Bardin, 2011), tornando acessível uma grande quantidade de informação. Deste modo, conseguir-se-á chegar a uma interpretação das principais tendências e padrões presentes nos dados para ampliar a compreensão e facilitar a apresentação de resultados.

Seguindo o caminho traçado por este autor, numa primeira instância procedeu-se à leitura cuidada das entrevistas, tomando contacto com corpus a analisar. Foi, então, elaborada uma grelha de análise a partir do discurso dos sujeitos (Apêndice 12). Procedeu-se também à identificação e seleção dos elementos que permitiram esboçar a caracterização pessoal e profissional dos docentes participantes. Tendo como referência o guião da entrevista, assumiu-se cada bloco temático como categoria de análise (Lima, 2013), estabelecendo-se a correspondência entre os dados retirados de cada entrevista e as categorias definidas. Tal como previsto por Bardin (2011), as subcategorias foram estabelecidas com base nos enunciados dos participantes. Recorreu-se sempre ao discurso direto dos sujeitos na seleção das unidades de registo correspondentes a cada subcategoria, de modo a, com menor margem de erro, adequar os discursos à categorização definida. Por último, após o tratamento e descrição das informações extraídas, foi então possível evidenciar e interpretar as informações mais relevantes. Optou-se por não fazer constar da grelha de análise os dados demográficos dos

entrevistados, já que a informação seria organizada e apresentada em formato próprio (cf. Participantes).

Ao estudar-se a documentação intragada nos processos dos alunos e parte integrante do corpus de análise, seguiu-se uma linha de orientação semelhante. As informações extraídas acabaram por sua vez por constituir unidades de significado relevante e ao permitirem o cruzamento dos dados obtidos, suportaram com maior objetividade a análise efetuada.

No tratamento dos dados inerente ao inquérito por questionário, este estudo fez também uso da análise estatística. Trata-se de uma técnica que permite apresentar dados de forma diversificada, o que, no entender de Quivy e Campenhoudt (2005), é favorável à qualidade de interpretação dos mesmos. Atendendo ao número pouco extenso de inquiridos, optou-se por recorrer à análise estatística descritiva. Procedeu-se ao registo dos dados contidos nos questionários através de uma folha de cálculo do programa *Microsoft Office Excel*, software também usado para a análise dos dados, tendo-se determinado a frequência absoluta e a frequência relativa no âmbito de cada resposta. A partir desta base estatística, foi possível perceber a sua distribuição por dimensão de desenvolvimento (Booth & Ainscow, 2002), viabilizando inferências quanto a áreas mais ou menos conseguidas do ponto de vista inclusivo.

Na sequência dos dados obtidos na questão de resposta aberta, foram registadas as opções sugeridas pelos alunos e contabilizadas as prioridades elencadas por níveis de incidência, apurando-se, assim, a relevância das opções reincidentes face ao contexto escolar e aos dados emergentes de outros instrumentos de recolha.

## **2.4. Participantes**

Independentemente da natureza do estudo, a escolha dos participantes de uma investigação é da responsabilidade do investigador, sabendo de antemão que eles restringem e delimitam o campo de atuação (Bogdan & Biklen, 1994). O estabelecimento de ensino visado foi considerado para o estudo por ser uma escola secundária, anexa recentemente ao agrupamento de escolas a que pertence, e por se tratar de um contexto no qual a investigadora se movia com relativo à vontade.

Os participantes foram selecionados, obedecendo a critérios considerados pertinentes para a investigação que se pretendia realizar. Teria que se circunscrever a



amostra ao ensino secundário, pois a investigação incide sobre este nível de ensino. Foi assim considerada uma amostra de tipo não probabilístico, selecionada por conveniência, correspondendo aos elementos que diretamente interagem com os alunos objeto do estudo e, portanto, influenciavam o seu quotidiano escolar. Sousa (2005) atribui a este tipo de amostragem a vantagem de não estar dependente da formação de grupos representativos para a sua constituição.

A amostra foi distribuída segundo dois grupos fundamentais: docentes e alunos, organizando-se da seguinte forma:

**Quadro 13.** Identificação dos participantes.

GRUPO	FUNÇÃO
<b>DOCENTES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presidente da CAP (<b>PCAP</b>);</li> <li>• Docente de Educação Especial responsável pelo ensino secundário (<b>REES</b>);</li> <li>• Docente de Educação Especial (<b>PEE</b>);</li> <li>• Diretores de turmas com alunos de necessidades educativas especiais com currículos específicos (<b>DT1; DT2</b>);</li> <li>• Docentes titulares de disciplinas frequentadas por alunos com currículos específicos em contexto turma (<b>PT1; PT2</b>);</li> <li>• Docentes que lecionam disciplinas da componente curricular de alunos com CE, lecionadas em pequeno grupo (<b>PCE1; PCE2</b>).</li> </ul>
<b>ALUNOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos de turmas que integram os alunos com CE;</li> <li>• Alunos com currículos específicos.</li> </ul>

Tendo em conta as questões éticas inerentes a qualquer investigação, impreteríveis na ótica de Bogdan e Biklen (1994) e Tuckman (2012) e que remetem para a preservação do anonimato e da proteção de dados, aos entrevistados foi atribuído um código de identificação, com correspondência direta à função exercida no contexto escolar; os dois grupos de alunos participantes foram distinguidos pela sua condição enquanto aluno com CE ou aluno das turmas de acolhimento. Identificados os participantes, teve-se também em atenção que qualquer estudo estará sujeito à disponibilidade e à participação voluntária dos sujeitos (Bell, 2004), pelo que nos casos em que a opção entre um ou outro participante se afigurou possível, nomeadamente entre docentes, o interesse e abertura demonstrados foram levados em linha de conta para a seleção final (Coutinho, 2012).

## Caracterização dos participantes inquiridos por entrevista

A recolha de informação através do inquérito por entrevista levou à seleção de alguns elementos caracterizadores.

**Quadro 14.** Caracterização demográfica dos entrevistados

Ítems	Grupos	Freq.	%
<b>IDADE</b>	< 35	0	0
	36-45	1	11
	46-55	6	67
	56-65	2	22
	>66	0	0
<b>GÉNERO</b>	Masculino	2	22
	Feminino	7	78
<b>HABILITAÇÕES</b>	Bacharelato	0	0
	Licenciatura	6	67
	Pós-graduação	2	22
	Mestrado	1	11
	Doutoramento	0	0
<b>SERVIÇO DOCENTE</b>	0-7 anos	0	0
	8-14 anos	0	0
	15-25 anos	6	67
	>25	3	33
<b>SITUAÇÃO PROFISSIONAL</b>	Contrato	0	0
	QZP	3	33
	QE	6	67
<b>ACOMPANHAMENTO DE ALUNOS COM CE</b>	Turma	4	44
	Pequeno grupo	5	56
	DT	2	22
	Gestão	1	11
<b>FORMAÇÃO NA ÁREA DAS NEE</b>	Não abordado na formação inicial	9	100
	Sem frequência de formação contínua	8	89
	Com formação especializada	2	22

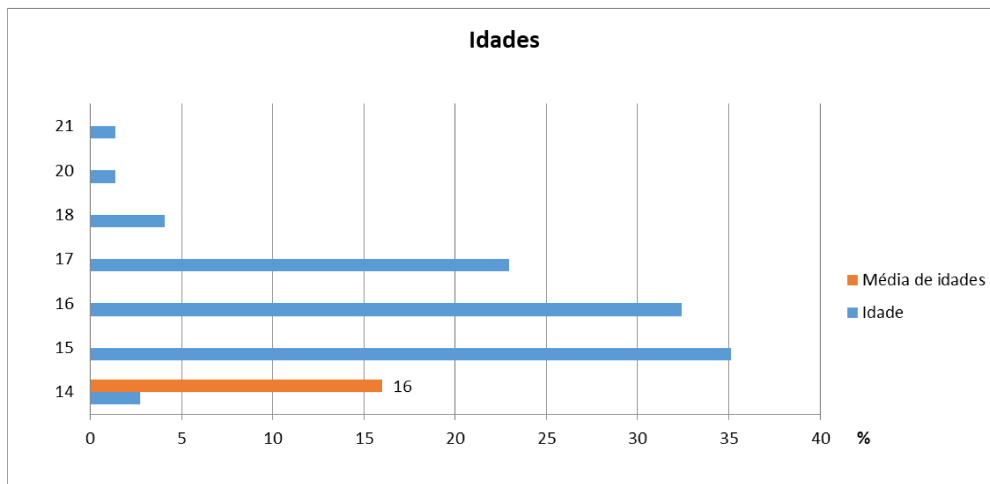
Foram entrevistados 9 docentes. O quadro 15 apresenta os dados que permitem traçar o perfil deste conjunto de participantes. Esta pequena amostra apresenta um maior número de docentes do sexo feminino, sendo que a faixa etária predominante se situa entre os 46 e os 55 anos. A distribuição da experiência profissional oscila entre os 15 e os 30 anos de serviço, incidindo particularmente no intervalo que medeia os 15 e os 25 anos. A maioria dos entrevistados possui uma licenciatura inerente à respetiva área disciplinar; dois dos entrevistados são titulares de uma pós-graduação e apenas um, de mestrado. Verifica-se que 6 dos 9 sujeitos pertencem ao quadro da escola/ Agrupamento (QE) e três ao quadro da zona (QZP). Relativamente ao atendimento a alunos com CE, no ano letivo a que corresponde o desenvolvimento do estudo, constata-se que dois dos docentes lecionam disciplinas da componente académica específica dos alunos com CE, em pequeno grupo, e dois são docentes titulares de disciplinas que os alunos partilham com a turma. De notar, que ambos os docentes de Educação Especial entrevistados apoiam diretamente os alunos quer em contexto turma quer em pequeno grupo. O acompanhamento dado por dois dos docentes decorre de funções inerentes ao cargo de diretores de turma, enquanto que apenas um entrevistado assume um atendimento indireto na qualidade de Presidente da Comissão Executiva Provisória.

### **Caracterização dos participantes inquiridos por questionário**

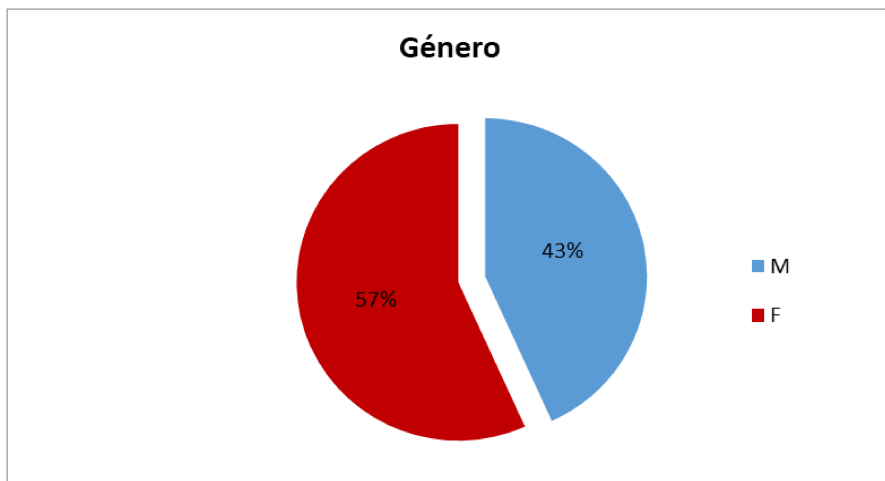
Por sua vez, o inquérito por questionário levou à recolha de alguns elementos, que se apresentam nos gráficos 1 a 8, permitindo uma visão global quanto à caracterização deste conjunto de participantes.

#### **A - Alunos das turmas de acolhimento (sem NEE/ CE)**

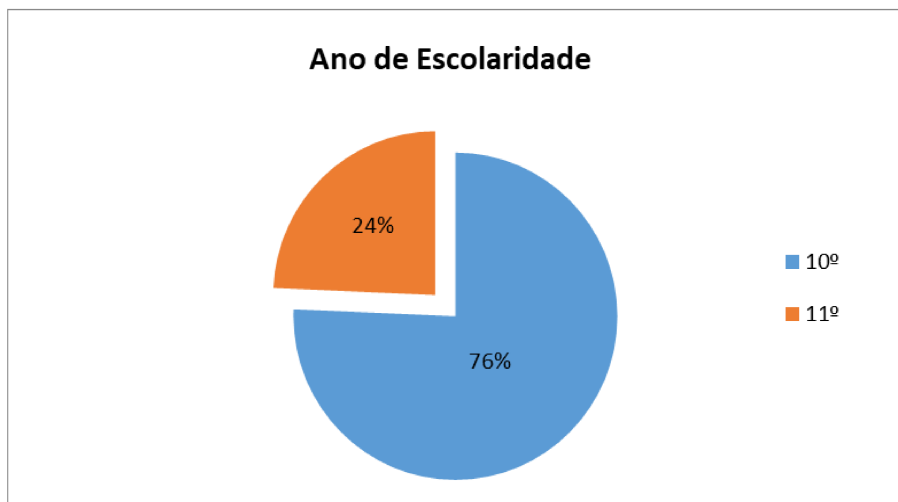
Os 74 alunos das turmas de ensino secundário que incluem alunos com CE apresentam idades compreendidas entre os 14 e os 21 anos, em que a média aponta para os 16 anos (Gráfico 1). Constata-se que, apesar de uma predominância do sexo feminino, a distribuição dos alunos nas turmas, em função do género, poder-se-á considerar equilibrada (Gráfico 2). A maioria dos alunos inquiridos (76%) frequenta o 10º ano de escolaridade, sendo que apenas 24% estuda no 11º ano (Gráfico 3). A maioria dos alunos frequenta o curso de Ciências e Tecnologias (Gráfico 4). As turmas de 12º ano acolhem apenas alunos com NEE cujo percurso educativo não inclui um currículo específico, pelo que não foram contempladas nesta amostra.



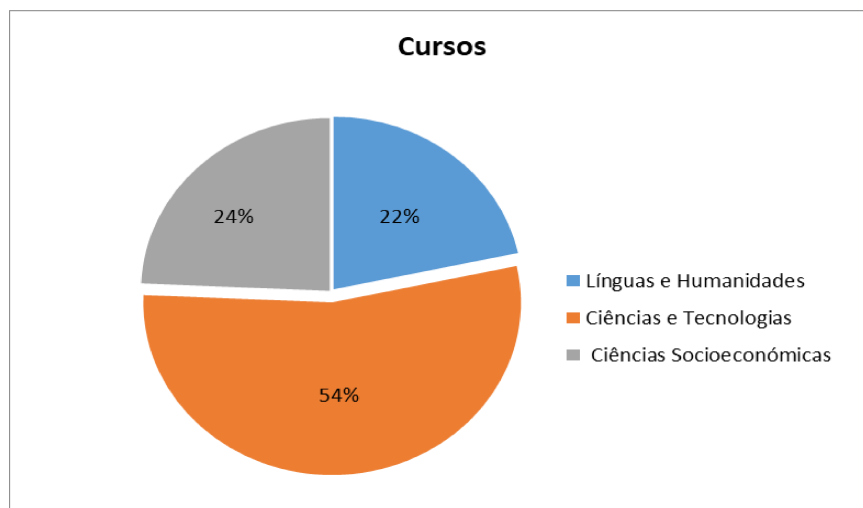
**Gráfico 1.** Distribuição dos alunos das turmas de acolhimento por idade



**Gráfico 2.** Distribuição dos alunos das turmas de acolhimento por género



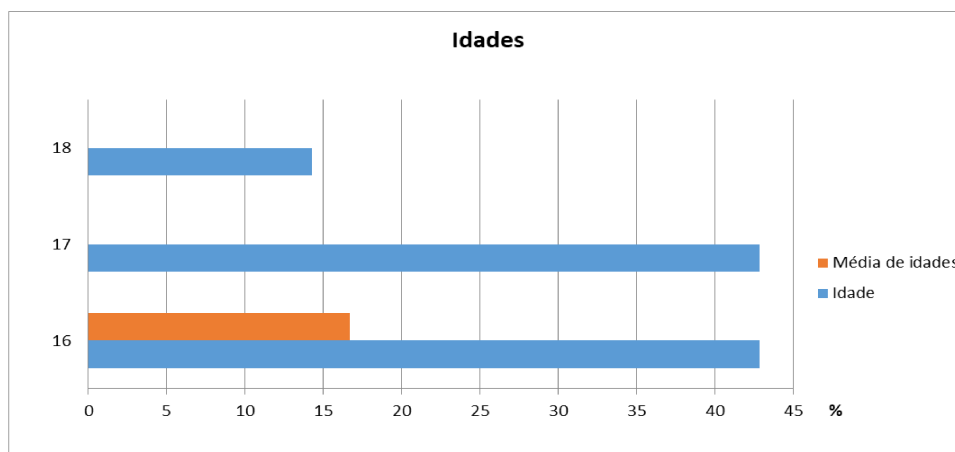
**Gráfico 3.** Distribuição dos alunos das turmas de acolhimento por ano de escolaridade



**Gráfico 4.** Distribuição dos alunos das turmas de acolhimento por curso

### **B - Alunos com Currículo Específico**

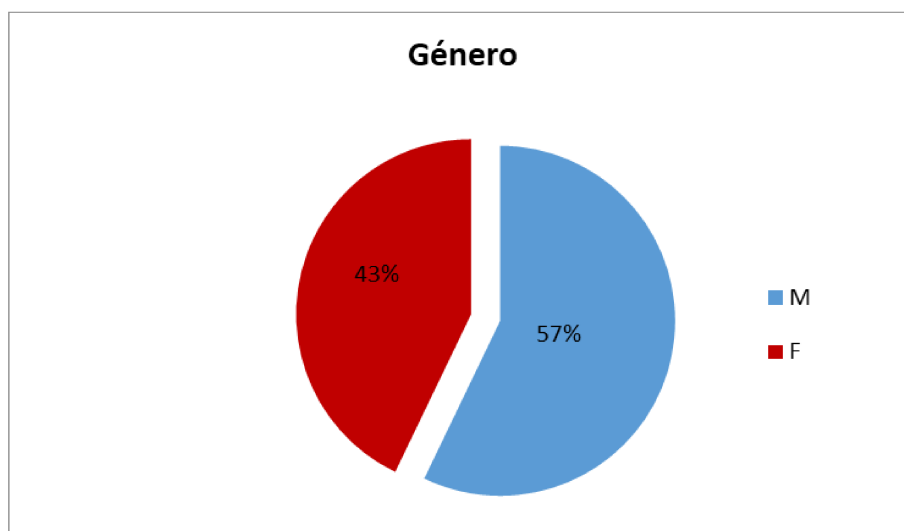
Os 7 alunos com currículo específico integrados nas turmas de ensino secundário acima contempladas, apresentam idades compreendidas entre os 16 (6 alunos) e os 18 anos (1 aluno), em que a média se encontra próxima dos 17 (Gráfico 5). Constatase que



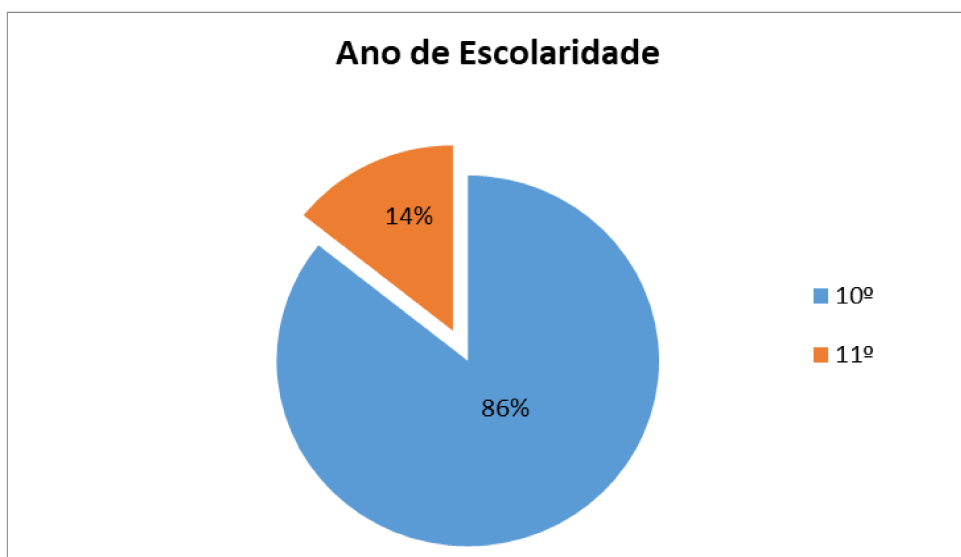
**Gráfico 5.** Distribuição dos alunos com CE por idade

este universo da amostra é constituído por 4 alunos do sexo masculino e 3 do sexo feminino (Gráfico 6). A maioria dos alunos inquiridos (6) está integrada em turmas de Ciências e Tecnologias do 10º ano de escolaridade (Gráfico 7): 4 em turmas de Ciências e Tecnologias e 2 em turmas de Línguas e Humanidades, sendo que apenas 1 aluno pertence a uma turma de Ciências Socioeconômicas do 11º ano (Gráfico 8). Estes últimos são dados que assumem menor relevância, tendo em conta que a integração

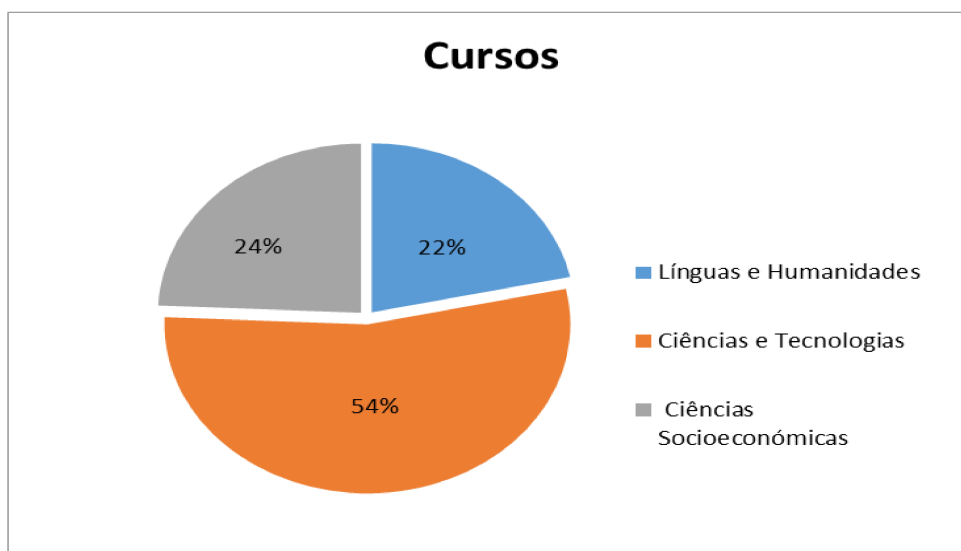
destes alunos numa determinada turma parece não ter relação direta com as características daquela; o aluno não é considerado pela sua idade cronológica ou pela predisposição vocacional para o curso em causa. Parece oportuno salientar, aliás, que a opção por uma ou outra turma obedece predominantemente a critérios de outra ordem, apresentados mais adiante neste trabalho.



**Gráfico 6.** Distribuição dos alunos com CE por género



**Gráfico 7.** Distribuição dos alunos de turmas de acolhimento por ano de escolaridade



**Gráfico 8.** Distribuição dos alunos com CE por curso

De acordo com dados fornecidos por outros instrumentos de recolha, verifica-se que as dificuldades que estes alunos sentem em acompanhar o currículo, dito, comum assenta em problemáticas de carácter cognitivo e emocional, sendo que nenhum deles apresenta qualquer limitação a nível motor.

### **3. Apresentação de resultados**

#### **3.1. Caracterização da escola: acessibilidade e funcionalidade**

No ano letivo a que se reporta o estudo, a escola é frequentada por 180 alunos repartidos entre o 9º e o 12º ano, mantendo no ativo cerca de 60 professores. Torna-se difícil precisar o número de professores adjacentes ao ensino secundário, uma vez que os horários frequentemente implicavam exercício de funções em mais um nível de ensino e em mais do que uma escola do agrupamento. Da equipa de Educação Especial apenas dois professores exercem funções na escola secundária, um em regime de exclusividade e outro assume um horário partilhado com a EB2/3.

A escola funciona num edifício em atividade desde os anos sessenta. Desde então, a demanda de uma população em crescimento foi impondo algumas alterações nas estruturas e equipamentos, no sentido de remediar pontualmente algumas situações. O projeto para requalificação global do edifício foi efetivamente elaborado e aprovado, justificada que estava a intervenção, mas a situação de crise que se fazia sentir no país fez cair por terra o seu início e, até aos dias de hoje, a escola mantém-se sensivelmente como há cinquenta anos atrás. Muito diferente e no mesmo agrupamento, está a escola EB2/3, uma unidade que dista cerca de 400 metros e é muito mais recente. Curiosamente é a escola secundária a sede do agrupamento.

A debilidade do edifício é perceptível para qualquer utente, mas a checklist de observação dos espaços e equipamentos escolares (Apêndice 4), permitiu o levantamento das principais limitações. Verifica-se que no exterior não há rampas de acesso ao edifício principal e as portas de acesso não possuem a largura regulamentada. No interior, apesar do edifício ocupar apenas um só piso e de os corredores largos facilitarem a deslocação e o acesso à maioria dos espaços interiores, verifica-se que o acesso ao bar, por exemplo, não se consegue fazer de forma autónoma por parte de alguém com mobilidade reduzida que se desloque em cadeira de rodas, uma vez que a porta não é suficientemente larga; há ainda que atender aos desníveis no piso, cruzando-se os alunos com um ou outro degrau durante os trajetos. Salas de aula suplementares funcionam no exterior, num bloco pré-fabricado, com condições precárias, nomeadamente no inverno e com acesso apenas pelo exterior. As portas de acesso ao mesmo, dado o tipo de abertura, dificultam a passagem de quem se desloca com apoios.



Não existe casa de banho adaptada para alunos com autonomia reduzida, recorrendo-se ao improvisado em caso de necessidade. Para estes alunos, o acesso à reprografia também se encontra dificultado, devido ao diminuto espaço e à largura insuficiente da entrada. A escola não possui refeitório (Os alunos deslocam-se à cantina da escola mais próxima, ou procuram individualmente outras soluções alternativas), nem sala de convívio. Não existem equipamentos eficazes de aclimatização no edifício, pelo que o frio cortante que se faz sentir na região durante o inverno tem grandes implicações ao nível do conforto e bem-estar. A manutenção na limpeza das casas de banho interiores é acautelada, mas as condições dos balneários / chuveiros são, por vezes, colocadas em causa. Apesar do espaço de circulação transmitir uma sensação de alguma amplitude, certo é que na generalidade, a escola não se percebe como um espaço limpo e organizado.

### **3.2. Resultados obtidos a partir do inquérito por entrevista**

A partir da análise dos discursos originados pelas **entrevistas** realizadas com os docentes (cf. Participantes), dá-se conta dos aspetos mais relevantes, apresentados por categorias e subcategorias associadas quer ao guião de entrevista (Apêndice 5), quer grelha de análise elaborada a partir do discurso dos entrevistados (Apêndice 12).

## **Cultura e organização escolar**

### **Conceito de inclusão**

A posição dos intervenientes educativos desta escola em relação à inclusão assume considerável relevância, enquanto ponto de partida para o desenvolvimento das práticas educativas. Constata-se, desde logo, que a conceção dos docentes relativamente à inclusão não se encontra uniformemente interiorizada. Alguns avançam com um ideal de inclusão assente na partilha total não só a nível social, mas também a nível dos contextos de aprendizagem: *“Inclusão é participar nas atividades de aprendizagem junto com os restantes alunos da turma (...) tem a ver com o sentir-se bem na escola...”* (REES); *“Incluir é fazer sentir que se é capaz de realizar, de fazer parte...que é capaz de se identificar com os outros”* (PT2). Apesar de uma ou outra posição mais extrema, que relega para outras instituições a responsabilidade de acolher os jovens com

problemáticas mais acentuadas, a maioria dos sujeitos entrevistados reconhece as vantagens da inclusão social quer para aqueles: “*A inclusão deve existir ...os alunos eram deslocados (...) e eram socialmente discriminados e hoje estão nas escolas... com mais ou menos diferenças...*” (PEE), quer para os restantes alunos: “*...é positivo em dois sentidos...em termos de inclusão social (...) e é bom para os outros alunos, porque aprendem a conviver com a diferença...*” (DT2). Entende-se, portanto, que estar na escola, junto com os pares é um fator promotor de desenvolvimento “*Estes miúdos crescem como os outros...o facto de estarem num sítio onde contactam com outros modelos sociais, outros perfis individuais permite-lhes um desenvolvimento maior*” (PEE). Importa, no entanto, destacar que a maioria defende que a inclusão seja, dir-se-ia, parcial, pois ao nível da eficácia das aprendizagens o processo suscita ainda bastantes dúvidas: “*...em termos de socialização é benéfico..., mas em termos de aprendizagem tenho muitas dúvidas...*” (PT1). Advoga-se então a pertinência de manter os alunos em contextos separados, em disciplinas nucleares da sua formação académica, uma vez que “*...eles têm as suas necessidades específicas...*” (DT1). Nesta perspetiva, “*...alunos com problemáticas muito acentuadas (...) não conseguem trabalhar em locais com muitos estímulos...*” (PCE2), pelo que a sala de aula regular se torna um local pouco favorável à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento. A própria Direção escolar, numa interpretação cautelosa, vem também apadrinhar este conceito de inclusão, considerando que os alunos com NEE sem currículos muito adaptados “*devem ser incluídos nas turmas regulares*”, mas demarca notoriamente esta de outras situações em que a sua opinião se altera, concretamente no que respeita aos “*...casos mais complicados...*” (PCAP).

### **Atitudes dos intervenientes educativos face à inclusão**

O contacto desta escola com um ambiente educativo menos seletivo tem sido limitado, mais ainda tendo em linha de conta que é também recente a sua integração no agrupamento concelhio, tendo-se confrontado só a partir desse momento com alunos do 3º ciclo. Até essa altura “*a escola sempre foi só secundária*” (PCAP). Mais constrangimentos surgem resultantes do facto de os alunos com dificuldades muito acentuadas terem passado a frequentar as escolas secundárias há poucos anos, pelo que o histórico de atendimento é reduzido. Com efeito, “*os alunos com currículos*

*específicos e funcionais, nesta escola, ainda não fizeram um percurso significativo*” (REES). Houve, assim, que enfrentar uma situação que parecia incontornável: *“os alunos transitaram para o secundário e a escola teve que arranjar soluções”* (REES), sendo evidente que *“... não tinha grande experiência...”* (PCAP), até porque, até ao momento, *“a escola de referência para problemas mais acentuados tem sido a EB2-3 onde funciona a unidade de multideficiência”* (PCAP). O universo de alunos nessas condições revela-se efetivamente restrito. No ano letivo a que se reportam os dados recolhidos, a escola conta com nove alunos com NEE no ensino secundário, dos quais sete apresentam características associadas a um considerável défice cognitivo e seguem o seu percurso com um currículo específico.

#### **A. Organização e liderança**

O processo educativo dos alunos regula-se por uma matriz curricular legislada, assente numa perspetiva funcional e com clara incidência na preparação para a vida pós-escolar. Com efeito, na perspetiva de PCAP, uma matriz pré-definida, ainda que considerando as necessárias adaptações às particularidades dos alunos, apresenta orientações tendentes a serem operacionalizadas à margem dos restantes alunos. Segundo a PCAP, *“a legislação tem muito a ver com isto...”*. Deste modo, *“os alunos têm uma turma, um ano letivo mas isso não os vincula”* (REES), considerando-se que *“podem estar em qualquer turma”* (PCAP), sendo apenas contabilizados para determinar o número total de alunos na mesma.

Importa realçar que nos discursos analisados há uma clara alusão ao facto de não se planificar *“a distribuição de serviço pensando no que o jovem precisa”* (REES). A organização dos horários destes alunos é outra das questões mencionadas que se enquadra nesse parâmetro, os *“horários completamente desequilibrados que não lhes permitem [aos alunos com CE] ter um ritmo de trabalho constante...são capazes de ter um furo ou uma manhã inteira só com uma disciplina...”* (REES), uma questão que tem clara influência sobre a motivação e o ritmo de trabalho. No seguimento da distribuição horária, a própria Gestão sustenta a ideia que o número de horas a considerar pode depender da insuficiência de tempos letivos nos horários de professores, *“porque quando os horários são muito fechados é difícil haver resposta para estes casos ...”* (PCAP). Não sem um certo grau de contradição, a entrevistada refere, ao nível da alocação dos docentes ao trabalho direto com estes alunos, que se tenta *“adequar o*

*perfil dos professores a certas funções específicas.*” A distribuição do serviço pelos professores poderia também, segundo os entrevistados, ter em conta ainda outros critérios que remetessem para um acompanhamento mais continuado. No entanto, segundo PT1 não se segue, por exemplo, “*o critério da continuidade, o que para os alunos [com défices acentuados] seria importante*”. Nada garante, portanto, “*...que o professor com quem criaram uma ligação este ano, seja professor deles para o ano*”. Grosso modo, os sujeitos sentem que não há uma orientação clara “*...do trabalho em prol dos alunos*” (DT1), que seja visível nas decisões tomadas no âmbito do acompanhamento pedagógico e da gestão de recursos. Na visão deste entrevistado, por exemplo “*...contemplar o trabalho em par pedagógico ou coadjuvação poderia resultar muito bem em certos casos...*”.

Os órgãos de ação intermédia como os conselhos de turma, são estruturas fundamentais na gestão da ação educativa e assumem-se como espaço privilegiado de reflexão e de tomada de decisões. Um conselho de turma que inclua alunos com NEE associadas a currículos específicos, funciona, na escola, em secções separadas, sendo que por um lado reúne o conselho da turma regular e separadamente reúne um outro grupo de docentes. Este é composto pelos professores que lecionam as áreas curriculares destes alunos e pelo docente de educação especial. “*...os alunos têm disciplinas de teor diferente*”, entenda-se com professores diferentes, “*e esses elementos nem fazem parte do conselho de turma principal*.” (DT2) Todas as questões que remetem para estes alunos, planificações, atividades, avaliação são tratadas apenas por esse grupo de docentes, também presidido pelo diretor de turma. Assim sendo, “*organizar a metodologia de trabalho dos conselhos de turma seria fundamental...com todos os docentes de todos os alunos a formarem um único grupo*” (DT2).

Os critérios uniformizadores de gestão e atuação, segundo as informações recolhidas, são colocados em causa, prevendo-se que não haja a transparência e o rigor desejados. Evidenciam-se falhas na uniformização de procedimentos a vários níveis, “*funciona-se anarquicamente...cada um faz do modo que acha melhor*” (DT1), o que no caso do acolhimento a jovens que exigem atenção específica, pode ser inibidor, deixando-se a pairar a ideia de que “*... não se sabe muito bem de onde partir para acompanhar estes casos...não se sabe quem é que deve fazer o quê...*” (DT2). A um nível de concertação mais amplo, refere-se ainda que se está “*...há dois anos em*

*agrupamento concelhio e não houve qualquer tentativa da parte da gestão para passar essa condição do papel para a prática...” (DT1).*

A dificuldade em lidar com esta nova escola tem sido encarada pela Gestão como parte de um processo, sujeito a um período de adaptação *“Vai-se aos poucos...”*, um processo que se reconhece difícil, *“...pois isto [alunos com CE nas secundárias] é relativamente recente...exige um esforço maior”* (PEE). No entanto, está também presente a ideia de que face à dificuldade de adaptação, os órgãos de direção e coordenação poderão deixar transparecer, quer nas conceções quer nos procedimentos, que *“estes alunos são um problema ...”* (REES) e por essa razão, aos olhos de alguns dos entrevistados, a escola *“parece não favorecer a inclusão”* (DT1). É certo que esta, à semelhança de muitas outras escolas, *“está muito sujeita à tutela”* (PT2), não tendo a autonomia necessária para se apoderar de poder decisório *per se*. No entanto, a escola é entendida como sendo um espaço que precisa *“ser mais partilhado (...) com “uma liderança mais forte”, regendo-se por “princípios muito bem definidos...que aqui estão um pouco esbatidos...”* (PT2).

### ***B. Atitude dos professores***

O confronto com esta nova realidade na escola secundária veio seguramente abalar convicções há muito enraizadas, mentalidades há muito sustentadas. Tal como aponta PCAP, *“em termos de secundário é talvez um pouco mais complicado porque estavam habituados a um determinado tipo de alunos e agora começaram a aparecer alunos com outro perfil...”*. REES vai um pouco mais longe e menciona que *“as pessoas acham sempre que isto de ser professor do secundário ...implica que os professores sabem muito mais... e então, não se veem por exemplo a ‘descer’ ao nível de um jovem com deficiência mental”*; além desta questão, surge também a necessidade premente de mudança na abordagem educativa, com implicações nas metodologias e nas estratégias. Na opinião de REES, *“não houve trabalho de preparação...”*. Os professores *“não tinham essa experiência e estavam um bocadinho distantes do que eram as necessidades destes jovens...”*. Verifica-se inclusivamente que as decisões tomadas pelas chefias e as suas orientações têm algumas implicações nas atitudes do professor. *“O trabalho com estes alunos é visto como um complemento de horário (...)*

*Isso fez com que os professores desvalorizassem este trabalho (...) é visto como “um trabalho menor” (REES).*

É de notar uma certa resistência relativamente à *“inclusão em níveis mais elevados, porque o desfasamento é maior ...são mais evidentes as dificuldades dos alunos”*, verificando-se que *“há professores que ...ainda não têm experiência com alunos com CE, não sabem bem o que isso é e muitas vezes não conseguem adequar ao aluno”* (PEE). Permanecem presos na ideia de que os alunos não conseguem e sentem-se impotentes. No ensino secundário, a questão parece ser ainda mais complexa, porque tem sido um sistema que *“sempre se pautou por um ensino elitista”* (REES). Presentemente, persiste a ideia de que *“com as turmas grandes não há tempo para eles...”* (DT1), de que *“o professor não tem o dom da ubiquidade e não consegue numa aula regular dar o apoio que estes alunos precisam.”* (PCE1), parecendo-lhes *“muito difícil atendê-los [aos alunos com CE] e ter atividades que os incluam...”* (DT1). Mesmo num contexto de aprendizagem mais restrito, em pequeno grupo, há lugar à frustração: *“Cheguei à conclusão que não obstante as estratégias...não chega...não se consegue realmente trabalhar com eles...”* (PCE2). Também ao nível da relação afetiva professor-aluno surgem entraves. Os docentes consideram ser mais difícil estabelecer laços com estes alunos, pois *“...estão muito pouco nas aulas regulares...é difícil criar empatia...”* (DT2). Além disso, constata-se que *“quando os recebemos [alunos com CE] aqui no secundário, não há tempo para estabelecer laços ...teria que ser um processo mais longo.”* (PT1). Assume-se aqui uma posição velada, ainda que perceptível, que acaba por evidenciar o nível de investimento no desenvolvimento das aprendizagens e competências destes alunos: *“No secundário, quando aqui chegam, já é praticamente o produto final...estão de saída...”* (PT1).

Constata-se, então, que é ainda difícil no ensino secundário desenvolver-se o mesmo tipo de dinâmicas inclusivas que se podem observar noutras escolas, inclusive no mesmo agrupamento, acabando por *“estar ainda a um nível muito diferente das dinâmicas que podemos ver no 2º ou 3º ciclo...”* (PCAP). A falta de formação complementar direcionada para áreas implicadas no trabalho com estes alunos assume-se como um fator de renovada importância. PCAP confirma apenas a existência de ações pontuais de curta duração relativamente a *“casos muito concretos a nível da saúde, em articulação com o centro da saúde, e destinados a um número restrito de participantes”*. A formação inicial dos participantes entrevistados não contempla as

NEE, tão pouco a formação contínua parece ter suprido necessidades substanciais a esse nível e os docentes sentem que “*não há preparação para trabalhar assim...*”, considerando-se que a este nível “*...está a falhar tudo...*” (PCE2). Na opinião de REES, “*qualquer tema tem diferentes formas de ser trabalhado e pode ir sempre buscar a parte funcional...*”, deste modo, a incapacidade de o professor atender curricularmente e pedagogicamente alunos que não acedem às aprendizagens da mesma forma que os outros, está aparentemente ligada à questão da formação, da preparação e consequentemente, da motivação. Consta-se que os professores além de não estarem preparados, “*não estão motivados*” (REES) e “*não se sentem respeitados, valorizados...*” (PT2).

### ***C. Atitude dos alunos***

Os alunos das turmas de acolhimento assumem uma atitude de indiferença relativamente aos seus colegas com CE, “*...ignoram, pura e simplesmente...*” (PT1), verificando-se que estes não são considerados “*... parte do grupo*” (PT1), principalmente porque, na perspetiva deste entrevistado, há uma clara perceção de que os alunos com CE não partilham do mesmo percurso educativo. DT1 considera que este processo de acolhimento e partilha, ainda que pareça pacífico, envolve “*...sempre segregação...*”, visível inclusivamente nos procedimentos quotidianos de sala de aula, “*na formação espontânea de grupos*”, por exemplo. Assim, parecem coexistir atitudes contraditórias, por um lado, verifica-se que, pontualmente, “*...alguns alunos das turmas por vezes ajudam estes colegas nas atividades em sala de aula...*” (PEE) e, por outro lado, verifica-se a existência de uma atuação discriminatória. DT1 relata inclusivamente uma situação numa turma em que “*... ninguém se queria sentar...*” ao lado da jovem por ser “diferente”. Com efeito, “*Alguns alunos têm aquele estereótipo de que os outros são diferentes e criam distância...*”.

O simples contacto com os outros no quotidiano escolar já é considerado positivo, no entanto trata-se do reconhecimento da diferença, da aceitação da presença destes alunos e não de uma vivência partilhada, “*...aceitam os seus colegas...têm noção das diferenças, aceitam a sua presença.*” (PCE2), mas não parece admitir-se a possibilidade de uma verdadeira socialização “*não estou segura que haja uma real socialização.*” (PCE2). Aos docentes também é perceptível o facto de alguns

comportamentos dos alunos com CE instigarem o afastamento dos outros, “...*provocando a rejeição*” (PCE2).

No entanto, na globalidade, depreende-se que “as turmas regulares passaram a aceitar melhor...pelo menos em relação ao que era antes, as diferenças (...), pelo que “*já não falta tudo...*” (DT2). Além de que, mesmo não sendo uma noção partilhada pelos alunos, os docentes consideram que a comunhão social é enriquecedora para todos os alunos, inclusivamente para os alunos sem NEE, “*Os outros alunos ganham sempre...em estar com outros que têm outro nível de dificuldades...do ponto de vista humano, é enriquecedor...*” (PT2).

Os jovens com CE que frequentam a escola são alunos “*com défice cognitivo...*” (REES), mas com expetativas e desejos como quaisquer outros. Por esta razão, a questão da perceção quanto ao seu futuro é assinalada, já que parece ser um aspeto pouco claro para alguns alunos: “*Há meninos que andam aqui e acham que vão sair daqui com formação igual aos outros com um certificado de habilitações...*” (PT1).

A ligação à escola, o sentido de pertença constitui um aspeto nuclear para o sucesso educativo e de autorrealização de todos. Relativamente aos alunos com problemáticas restritivas e com CE, PCAP refere, ainda que com alguma insegurança, “*Penso que a maioria tem um sentido de pertença como os outros*”, em relação à escola. A maioria dos sujeitos manifesta-se contrariamente, considerando que os alunos “*Estão lá de corpo, mas não estão lá...*” (PT2), “*...não se sentem parte da escola...*” (PCE1), não sendo, em geral, perceptível “*que haja uma real partilha de ...de vivências, de interesses com os outros...*” (PT1). Para muitos, efetivamente, “*...não parece que estejam incluídos...*”, simplesmente, “*estão por cá...*” (DT1).

Tal como os professores são acometidos por uma atitude de desânimo, de ausência de motivação, o mesmo sucede em relação aos alunos: “*...sentem que estão aqui umas horas, fazem o seu estágio, mas não veem mais sentido nas atividades da escola*” (REES). Transitam de um ciclo com o qual criaram um elo de ligação mais forte, uma ligação que, na transição para o ensino secundário, por alguma razão, se perde. Na opinião da entrevistada, “*Até ao 3º ciclo eles sentem que fazem parte..., mas ao passar para aqui... deixam de ter aquele sentimento de pertença...*”. Na sua maioria, estes alunos não parecem reconhecer a utilidade da escola, não consideram que podem tirar proveito dos conhecimentos aqui adquiridos, “*desistem de investir na escola...não veem a escola como espaço de oportunidades e de aprendizagem*” (PT2), assumindo



*“uma atitude sistemática de desinteresse”* (PCE2). A desmotivação dos alunos parece estar também associada a outra questão: *“...os alunos sentem as suas expetativas muito goradas...”* (REES). Como consequência, emergem atitudes de fraca receptividade e adesão às atividades escolares, *“os alunos deveriam cumprir as tarefas previstas no seu currículo e não o fazem (...) não se esforçam, não se empenham, não participam...”* (PT1), verificando-se que *“encaram a escola com pouca responsabilidade...”* (PEE). Com frequência *“...desistem antes de fazer...argumentam que são burros...eles próprios se autoexcluem...”* (PT1). Alguns alunos acabam também por manifestar-se de forma menos adequada, a nível comportamental, o que torna *“...as coisas mais difíceis...”* (PCE1).

#### ***D. Envolvimento parental***

Considera-se que *“o envolvimento parental é muito importante para prevenir o abandono escolar”* (REES), verificando-se que muitos pais não conseguem encaminhar devidamente os filhos. O papel desempenhado pelas famílias tem deixado um pouco a desejar, já que se considera que estas *“deveriam ser mais ativas na consciencialização dos filhos para o cumprimento de tarefas e de regras ...”* (PEE). Com efeito, a forma como os pais desempenham o seu papel como responsáveis pela educação dos seus filhos parece ter influência não só na relação com os próprios educandos, como também na relação com a escola: *“Por vezes os pais têm pouca autoridade sobre os filhos (...) a educação que dão ...é pouco rigorosa...”* (DT1). Na perspetiva deste entrevistado, *“as famílias tanto podem ser facilitadoras, como podem ser contraproducentes na integração destes alunos num sistema com regras e procedimentos concretos”*.

Existe a perceção, no entanto, de que a maioria das famílias vê na escola um segundo cuidador *“veem a escola de forma muito positiva, dá-lhes tranquilidade...”* e na generalidade, *estabelece-se uma relação de confiança ...”* (PCAP), uma situação que assenta fundamentalmente no facto de os alunos estarem, simplesmente, na escola: *“...antes era um grande estigma ter um filho numa instituição...o facto de estarem na escola, acaba por fazer também com que os pais desvalorizem um pouco as dificuldades que os filhos têm.”* (PEE). Assinala-se, no entanto, que as situações familiares são muitas vezes complicadas e em consequência, *“há casos em que os pais partilham da ideia de que quanto mais rápido [os alunos] saírem da escola, melhor...”*.

A formação que o aluno traz de casa, assume, neste contexto, especial importância: “*O background familiar é importante...percebe-se que as famílias não valorizam a escola, a aprendizagem, o conhecimento...*” (PCE1).

No entanto, as situações mais complicadas são em grande parte potenciadas, segundo PCAP, pelo “*facto dos pais não se conformarem com a situação vivida pelos filhos*”. O ensino secundário traz, efetivamente, visibilidade a determinadas situações geradoras de conflito e frustração “*É quando os alunos chegam ao 10ºano com esta medida [CEI], que os pais se apercebem das implicações, das limitações...*” (PCAP). De acordo com PT1, as consequências que este tipo de currículo acarreta não estão a ser devidamente esclarecidas junto dos encarregados de educação: “*Ninguém os obrigou a concordarem com um CE, mas algo está a falhar na relação com as famílias...na transmissão de informação sobre as características deste currículo...*” Essas situações são normalmente motivadas por um precário envolvimento dos pais ao longo do percurso escolar- “*Não se integra no projeto do aluno o contributo real das famílias...*” (PT2) e isto conduz, inclusivamente, a um certo afastamento das implicações académicas de uma medida restritiva como o ‘currículo específico individual’ (Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro): “*Temos tido situações desagradáveis de pais virem reclamar connosco quando se apercebiam das implicações que a medida do 3/2008 – CEI- implicava em termos do futuro académico dos alunos.*” (PCAP). Certo é que as aspirações de alunos e de pais são, por vezes, defraudadas, o que de acordo com PT1, poderá estar relacionado com o facto de as famílias terem “*... expetativas muito altas em relação aos filhos com este tipo de problemas...acham que eles podem vir a ser...professores, engenheiros...*”. Também neste enquadramento se assume a importância da formação. PCAP faz referência à realização de “*ações de sensibilização para encarregados de educação, recorrendo a protocolos com outras entidades...a segurança social, por exemplo...*”, já que “*a escola, como espaço de formação, deve sê-lo, também para os pais*” (PT2).

### **Trabalho colaborativo**

Na escola não existe efetivamente uma filosofia de colaboração entre os docentes. As declarações da maioria dos sujeitos apontam para uma evidente lacuna a esse nível. Embora possa depender um pouco dos grupos disciplinares, é consensual entre os

entrevistados que “*não há momentos reais de trabalho colaborativo...*” (PCE2), “*não existe uma filosofia de trabalho colaborativo...*” (REES) e, mais do que isso, parece circular a ideia de que “*não há investimento da parte da escola para que se trabalhe colaborativamente...*” (DT1).

A ação educativa que a escola promove parece ser reflexo da metodologia de trabalho e do nível de interação entre as várias estruturas profissionais que compõem o universo escolar.

#### ***A. Direção de turma – família – exterior***

A interação entre o diretor de turma e outros intervenientes no processo educativo dos alunos, nem sempre ocorre de forma pacífica e a dinâmica desenvolvida prende-se não só com as metodologias de trabalho vigentes na escola, mas também, e não raras vezes, com a atitude individual face às questões envolvidas. A própria Gestão admite: “*Em alguns casos corre melhor do que noutros, como é evidente*” (PACP). No entanto, realça a importância deste elemento na articulação com as famílias, um papel plenamente assumido por alguns diretores de turma e “*... que se tem revelado fundamental...*” (REES). Trata-se de uma questão de relevo na abordagem a casos de alunos com problemáticas particulares, em especial no ensino secundário, quando mais se evidencia o trinómio Escola-Família- Exterior.

#### ***B. Direção de turma- Educação Especial***

De acordo com a legislação em vigor, cabe ao diretor de turma a função de coordenador dos Programas Educativos dos alunos com NEE, tal como é responsável pelo percurso educativo dos restantes alunos da turma, durante o período de vigência do seu cargo. Na realidade, verificam-se dificuldades na partilha concertada de tarefas e na colaboração realmente eficaz entre estes profissionais. “*Na prática, é o professor de educação especial...*” que assume muitas das responsabilidades, “*...nota-se muito isso...*” (PCAP). Alguns diretores de turma, no caso dos alunos com NEE e de forma mais vincada no que respeita a alunos com CE, remetem para o professor de Educação Especial os contactos com as famílias, assumem um papel passivo na condução e avaliação do programa educativo, assim como na resolução de outras situações

inerentes às suas necessidades educativas especiais: “...parece que têm medo de lidar com estas situações...nas questões que têm a ver com o programa educativo...medidas para exame...” (REES). O facto de os procedimentos não estarem uniformemente interiorizados, promove formas distintas de abordagem dentro da própria equipa de Educação Especial. REES menciona, a título exemplificativo: “Pessoalmente não faço nenhuma reunião com pais que não seja convocada pelo DT que é o responsável pelo programa (...) Mas o que vejo nos outros colegas não é isso...”. Com efeito, constata-se que há professores que chamam a si essas tarefas: “[A professora de Educação especial] assumiu, com a minha conviência, o papel de contactar com os Encarregados de Educação” (DT2). Reconhece-se a insegurança que estes profissionais ainda sentem e embora algumas mudanças sejam visíveis, pois há alguns diretores de turma “...envolvidos e preocupados e a tentar assumir o seu papel...” (PEE), constata-se que outros continuam completamente à margem da vivência escolar destes seus alunos, exceção feita às tarefas inerentes à verificação de faltas: “Eu como DT, estou completamente alheia aos professores do currículo específico...são dois mundos...” (DT2), dois mundos que coexistem, mas separadamente: “A não ser que me dissessem o contrário, eu sentiria que estava a entrar num mundo que não era o meu...” (DT2).

A PCAP tenta justificar esta atitude com o facto de ser o professor de educação especial “quem trabalha mais com eles [os alunos com CE], também com o psicólogo, em alguns casos”. Verifica-se que este é o profissional que, efetivamente, está “mais a par das dificuldades, dos interesses destes alunos para depois dar apoio aos outros docentes” (DT1), parecendo ser “...a pessoa mais motivada ...” (DT2) para resolver qualquer situação que envolva estes jovens. É perceptível aqui uma tendência para adjudicar o aluno com CE ao docente de Educação Especial, uma tendência que, na opinião de REES, potencia a marginalização destes alunos: “Se os alunos com currículos funcionais estão cá fora [das salas], sem esse trabalho do DT, então é que estavam totalmente à margem...”, pelo que se considera urgente uma mudança, “...o DT deve assumir a sua responsabilidade com estes jovens...é aliás uma prática mais inclusiva” (REES).

Nas turmas que acolhem alunos com CE, o funcionamento dos conselhos de turma assenta, como já se referiu, na existência de dois grupos de docentes distintos (conselho de docentes da turma / grupo de docentes dos alunos com CE). Este modelo acarreta também consequências evidentes nos processos de articulação e colaboração

entre os docentes: *“Estão os professores de conselho de turma para um lado e os destes alunos para outro”* (PT1) e tendo como resultado que *“a maior parte do conselho de turma geral não conhece sequer os alunos [com CE] ...”* (PT1). As implicações desse procedimento são ainda mais visíveis ao nível da conceção e revisão do **plano de turma**, que *“...devia ser o reflexo da articulação entre todos os elementos de um conselho de turma, e é um documento que, no fundo, integra contributos solicitados e elaborados individualmente (...), não havendo conhecimento de qualquer “...trabalho de planificação e decisão conjunta...”* (PT1). Com efeito, *“não há interação entre esses professores dos alunos com CE e o resto do conselho de turma”*, pelo que o seu contributo para o plano de turma é frugal e resume-se a breves informações que se recolhem... *“não são produto de uma ação conjunta...”* (DT2). Inegavelmente, seria muito mais vantajoso *“... reunirem todos ...seria melhor porque a partilha é sempre maior...e há estratégias que se podem partilhar...”* (PEE), criando-se uma dinâmica de colaboração mais participada.

### ***C. Educação Especial – docentes do currículo específico***

Assume-se como central o papel do professor de educação especial como elo de ligação entre docentes. A ação deste profissional revela-se essencial quer na orientação dos alunos, quer no apoio aos professores que trabalham diretamente com estes jovens, um papel, como já se referiu, mais adstrito ao professor de Educação Especial do que ao diretor de turma. *“Nota-se um acompanhamento dos professores de educação especial aos alunos e um grande apoio aos professores das áreas curriculares destes alunos...”* (PCE2). Inclusivamente, *“a planificação [leia-se currículo da disciplina para os alunos com CE] foi feita com o apoio da professora de Educação Especial, numa reunião inicial... e “...foram escolhidos em conjunto temas iniciais que poderiam interessar aos alunos de acordo com as suas características.”* (PCE1). Efetivamente, *“o professor de Educação Especial articula com o Diretor de turma e com os conselhos de turma [grupos de docentes dos alunos com CE] (DT1), assumindo, dir-se-ia, a coordenação de todo o trabalho colaborativo entre eles. Na perspetiva dos professores que diretamente interagem com os jovens com CE, seguramente, “o ponto de apoio sempre foi professor de Educação Especial...”* (PCE1).

#### ***D. Equipa de Educação Especial***

Admite-se perentoriamente que “*não há trabalho colaborativo dentro da Educação Especial*” (REES), fazendo incidir a atenção para questões de organização quer na organização escolar, quer no seio da equipa. Internamente, surgem aspetos que falham e que importaria serem revistos. Sente-se, particularmente, a necessidade de documentos e procedimentos orientadores uniformizados, por forma a desencadear ações concertadas e coerentes: “*Não há neste agrupamento um documento orientador do que é a educação especial*”; “*Não há um protocolo de avaliação com instrumentos definidos para os vários níveis de ensino*” (REES). “*No que diz respeito à articulação interna na equipa de educação especial, penso que se poderia fazer melhor...há aspetos que precisam ser limados...*” (PEE). A eficácia da intervenção ressent-se, assim, pela ausência de um trabalho conjunto, o que se afigura “*uma questão estrutural*” (REES). A mesma entrevistada reforça também a “*falta de articulação com os técnicos*”, fazendo referência ao facto de estes não trabalharem “*...nem com o diretor de turma nem com os outros professores...*”, além de se fazer sentir um retrocesso ao nível da análise conjunta de casos: “*sempre houve...análise de casos partilhada, deixou de haver...*” (REES). Consequentemente, a responsabilidade partilhada deixou de existir a nível da equipa.

Curiosamente, esta é uma situação que parece passar despercebida à Gestão, já que quando inquirida a esse respeito, PCAP menciona a discussão de casos em conjunto como uma das formas de trabalho colaborativo mais evidentes na escola. A entrevistada não menciona quaisquer outras práticas de colaboração entre docentes ou órgãos da escola, confirmando que, efetivamente, não constitui uma metodologia de trabalho corrente e contrariando a ideia bem presente de que “*nenhuma inclusão resulta se os professores não trabalharem em rede.*” (PT2).

### **Práticas de intervenção**

#### **Diferenciação Curricular**

##### ***A. Projeto educativo***

Desde o ano letivo 2012-2013, que o Projeto educativo se encontra em revisão, pois naturalmente houve que integrar a escola secundária na visão coletiva do agrupamento a partir da sua integração no mesmo. De acordo com a PCAP, que por inerência de funções preside ao Conselho Pedagógico, o projeto reflete o desenvolvimento e o amadurecimento da escola ao nível da prestação educativa e apresenta prioridades de atuação para a inclusão sem, no entanto, fazer menção direta aos alunos com NEE. *“Está definido de tal modo que inclui todos, sem os referir diretamente...está implícito”*. Considera a entrevistada ser esta uma abordagem mais inclusiva: *“Achámos que se colocássemos um objetivo específico para estes alunos, não seria inclusivo”* Segundo a mesma, o projeto em elaboração mereceu parecer positivo do Conselho Pedagógico na generalidade e será depois colocado à discussão na comunidade. Estando ainda na fase projeto não terá, portanto, validade enquanto construto de orientação. Para todos os efeitos, não existe ainda um documento orientador válido que enquadre a nova realidade vivida na escola e regule as práticas educativas em função de princípios concertados e ajustados ao atual meio escolar.

### ***B. Adequações curriculares para alunos com CE***

Constata-se, no quotidiano escolar, que os docentes sentem dificuldade em planificar uma intervenção assente numa estrutura curricular que se afaste da comum. Esta parece ser uma realidade quando se trata de adequar o currículo para alunos com NEE, com ou sem currículo específico. A verdade é que o currículo comum, enquanto referência, *parece estar “empobrecido por razões economicistas...perdeu-se a flexibilidade curricular por imposições económicas da tutela”* e admite-se não haver *“tempo para as adaptações de currículo que os alunos precisam...”* (DT1). Daqui resultam, desde logo, inibições de várias ordens, convertidas em dificuldades ao nível da diferenciação pedagógica em sala de aula. Constata-se que os professores agem espontaneamente em face da situação que se apresentar, *“gerindo a situação no momento, na hora...e penso que a maior parte de nós assim o fará...não planifico abordagens diferenciadas...”* (DT2). Considera-se que este tipo de adaptação se torna muito complicada, pois *“...estamos formatados num ensino de um para um...”* (DT2). REES confirma que também *“a nível da planificação para os alunos com currículos específicos, por exemplo, foi difícil”*. Os professores *“sentem dificuldade em perceber o*

*que eles [os alunos] podem ou não apreender...e acham difícil traçar objetivos”* (REES).

Recorda-se que o CEI (Decreto-lei nº3/2008, de 7 de janeiro) pressupõe que o currículo se desenvolva em torno de uma matriz curricular legislada e constitui um percurso educativo que impõe limitações, indiscutivelmente geradoras de controvérsia. *“O currículo específico individual, como é chamado, responde a um sistema extremamente hierarquizado (...) que “não permite a esperança na evolução, no progresso.”* (PT2). Aparentemente, são poucas as vantagens que parece trazer aos alunos da escola que dele usufruem, além da percepção de que *“...permite-lhes frequentar a escola, nunca chumbar...pouco mais que isso (...), é limitativo... um processo sem retorno...”* (PT1).

Coloca-se claramente em causa a pertinência de se ter incluído alguns destes alunos num tipo de currículo que, de acordo com os sujeitos, se apresenta restritivo e inflexível. Dúvidas subsistem: *“há alunos sem razão aparente para serem incluídos nesse currículo...por alguma razão não aprendem o que era suposto”* (PT1). Efetivamente, alguns, agora no secundário, parecem ter aspirações e expectativas pouco consistentes com as possibilidades que o seu currículo oferece: *“Alguns alunos nem deviam estar incluídos nisto...até ponho em causa as dificuldades estruturais que eles têm...porque afinal, parece que não têm e o que têm são ambições e expectativas goradas”* (PT2). Evidencia-se, portanto, o caráter quase punitivo da medida, já que na opinião deste entrevistado, por exemplo, *“ninguém pode determinar que a dificuldade de um jovem o vai impedir no futuro de fazer isto ou aquilo.”*

Um currículo fechado, com uma estrutura pré-definida parece, então, não fazer sentido para alguns dos sujeitos entrevistados: *“Os alunos estarem nesta modalidade de currículo...não sei se será a melhor medida...sentem-se diferentes...”* (PCE1). Além disso, percebe-se que *“...estes alunos precisam de uma formação com um caráter mais prático...com uma parte teórica muito reduzida...”* (PCE1), apresentando-se até algumas sugestões, como *“a introdução de áreas práticas no currículo das turmas, onde se desenvolvessem competências transversais e onde os alunos com CE poderiam estar perfeitamente incluídos ...”* (PCE2). PCAP volta a fazer recair sobre a legislação vigente a responsabilidade na existência de obstáculos a uma intervenção mais inclusiva. Também na sua perspetiva a medida se assume como *“... algo inflexível...”*. Neste contexto, considera a entrevistada que *“...faz falta uma medida intermédia ...”*,



pois reconhece que há casos de alunos integrados no CEI, que dele não necessitariam “se houvesse outra medida com outro nível de adequação...” (PCAP).

### ***C. Abordagem ao currículo funcional***

O perfil de funcionalidade destaca-se como o mais importante a ter em conta para as opções curriculares de alunos com dificuldades muito pronunciadas, “...o que o aluno é capaz de fazer e o que não é capaz de fazer...”, devendo sempre passar “...pela aferição das capacidades e dos interesses e do que pode promover a sua autonomia” (PEE) e quanto maior é o défice de atividade e participação apresentado pelo aluno, mais se apela à conceção do currículo sob uma perspetiva funcional, no momento de definir áreas prioritárias, conteúdos, contextos de atuação e estratégias.

REES parte daquilo que assinala como “*análise das discrepâncias*”, tendo presente o que um jovem de uma dada faixa etária deveria saber e saber fazer, em prol da sua autossuficiência, comparativamente a qualquer outro da sua idade. Pretende-se, assim, preparar o jovem para um futuro o mais autónomo possível e que “*pelo menos o seu funcionamento em sociedade seja muito próximo dos outros*”. Partindo deste princípio, e no que respeita aos alunos com currículo individual que frequentam a escola, assume-se como prioritário que desenvolvam competências de carácter pessoal e social, que contactem e dominem determinadas áreas do quotidiano, fundamentais para a sua independência: “*são áreas que passam despercebidas a muita gente: lidar com dinheiro, conceito de orçamento familiar, de economia,...educação rodoviária(...),cidadania*”, da mesma forma que é importante desenvolver a autonomia para “*... ir às compras, manusear o dinheiro, cartões, sair com amigos, renovar o cartão de cidadão ou tratar de outra documentação pessoal, entre outras ...muitos deles não fazem isto, porque não têm as competências socais necessárias...*” (REES).

Ao nível dos conteúdos, materiais, recursos, atividades terá que haver uma preocupação no sentido de ir ao encontro das vivências. das expetativas dos jovens: “*...apesar das limitações que possam ter, todos os jovens têm expetativas como outros da sua idade, por exemplo tirar a carta, ou outra coisa...é trabalhar conteúdos relacionados com essas aspirações*” (REES). Emerge também aqui a questão do sentido de utilidade, que os alunos devem conseguir reconhecer: “*...o que eles aprendem tem que ser numa perspetiva funcional, útil para o futuro...coisas que*

*possam usar mais tarde...e que eles sintam que lhes vai ser útil, atividades que possibilitem a sua autonomia...*” (PCE2). Esta entrevistada menciona a partilha de trabalho com os outros, a exposição conjunta de um qualquer produto final como estratégia motivadora: *“a partilha de trabalho com os outros, expor os seus trabalhos junto com os dos outros, pode resultar muito bem ...pode ser motivador”*. Assume-se também a importância de considerar os interesses dos alunos para selecionar atividades ou materiais para aulas: *“...é importante perceber os interesses deles para selecionar as atividades ...para os motivar”* (PCE2). Há determinadas áreas, cujo desenvolvimento é considerado fundamental para a sua vida, como a aprendizagem da leitura e da escrita, no entanto sendo áreas menos apelativas aos alunos, esse trabalho deve recorrer a *“materiais e enunciados que façam sentido para eles, para a idade deles, para a vida deles...”* (REES), sob o risco de o trabalho não ser bem-sucedido.

Para esta entrevistada, a questão da abordagem funcional do currículo adquire especial importância ao pretender-se maior inclusão. Estabelece, por isso uma diferença entre duas formas distintas de abordagem; *“com um currículo funcional já delineado, com áreas consideradas fundamentais (...) ou a abordagem funcional um currículo regular.”* Parece sugerir-se claramente face à matriz curricular em vigor, que se trabalha com base na primeira conceção, em detrimento da segunda. De acordo com esta docente: *“nunca poderemos ter alunos com currículos específicos nas turmas regulares, se não soubermos ir buscar aos conteúdos das disciplinas as abordagens funcionais necessárias, para que um aluno com défice cognitivo possa tirar partido de uma aprendizagem partilhada e simultânea”*.

## **Estratégias de intervenção**

### **A. Inclusão nas turmas**

Reconhece-se que o ideal seria ter os alunos o mais possível nas turmas com abordagem funcional do currículo, adotando um modelo em que *“os alunos estivessem na sala a realizar tarefas o mais próximas possível daquelas que os outros estiverem a fazer, com as devidas adequações, mas com alguém a prestar apoio direto.”* (PEE). Muito embora pareça evidente a preocupação com uma abordagem funcional dos currículos individuais, com a sua adequação ao perfil do aluno, as estratégias de intervenção parecem coincidir com o que REES afirma: *“A nível do secundário ainda*

*não se encontrou um ponto de equilíbrio em que eles [os alunos] estejam mais tempo com a turma e se sintam mais parte da escola.”* Efetivamente, neste nível de ensino, os alunos partilham em geral com a turma a disciplina de Educação Física, sendo que todas as outras disciplinas são ministradas à parte, em pequeno grupo: *“Em Educação Física estão com a turma...mas nas outras estão simplesmente uns com os outros”* (PT1). A falta de recursos para dar apoio nas salas de aula é apontada como um dos fatores que mais peso têm na adoção desta estratégia: *“os alunos estarem em pequeno grupo, e fora da sala de aula regular, nas disciplinas, digamos, nucleares, traz vantagem também porque não há recursos para lhes dar mais apoio em contexto turma...”* (PEE). Numa turma de 10º ano, as alunas com currículo específico dominam, ainda que de forma elementar, a leitura e a escrita, pelo que frequentam a disciplina de Português com os seus colegas de turma, em 3 dos 5 tempos totais, usufruindo do apoio de numa docente nessas aulas. Esta opção, parece atender a ideia partilhada por PCAP de que *“Se o aluno souber ler e escrever...estará mais facilitada a sua inclusão...”*.

PCAP evidencia o facto de toda a ação estratégica da escola incidir sobre um acompanhamento individualizado e atento: *“As estratégias que usamos com estes e com outros alunos, tem muito a ver com o conhecimento do aluno (...) é um trabalho aluno a aluno, sempre com a coordenação do professor de educação especial... e naturalmente o conselho de turma.”* (PCAP), uma noção também partilhada por outros docentes que reiteram a importância de respeitar a individualidade de cada um e ponderar quais as melhores estratégias educativas em função disso: *“...é muito importante fazer uma apreciação caso a caso...”* (PCE2); *“Há sempre que pensar (...) as desvantagens que estar fora da sala de aula tem para os alunos* (PEE). PCAP menciona o próprio caráter do aluno e as características das turmas como fatores a atender na seleção da estratégia de intervenção: *“também depende da sua personalidade, das características particulares do aluno e da turma”* (PCAP). Efetivamente, a atitude do aluno pode apontar para estratégias distintas, *“temos alunos que podem conseguir estar na sala de aula tirando algum partido dela, de acordo com o seu currículo, mas há outros que se não estiver um professor com eles...sentem-se perdidos.”* (PEE) O próprio perfil da turma, quanto ao grau de autonomia dos alunos que a compõem, é entendido como fator que pode ser facilitador ou inibidor *“A turma é muito importante...se uma parte dos alunos já consegue trabalhar autonomamente numa dada tarefa, isso liberta o professor para apoiar mais individualizadamente estes alunos”* (PT1).

Na maioria dos casos, PCAP refere que a proposta inicial é de acompanhamento na sala de aula, reforçado pelo professor de Educação Especial ou por um professor da disciplina. Esta proposta, no entanto, parece não ser a que efetivamente vigora, pois opina-se que *“se o aluno se mantiver fora da sala de aula acaba por funcionar melhor...”*, adiantando-se que *“... quando o desfaseamento em relação ao currículo comum é muito acentuado, é muito difícil ter sempre o aluno na sala de aula regular em disciplinas como Matemática, Português, Inglês...”* (PEE). Segundo PCAP, estes são ajustes que o conselho de turma, o professor de Educação Especial e o professor da disciplina podem recomendar se, em função das características particulares do aluno, assim considerem mais favorável. Com efeito, parece ser esta a dinâmica preferencialmente adotada: *“A interação dentro de um pequeno grupo é melhor...quando uns são mais autónomos, puxam pelos outros”* (PCE1), embora devam coexistir *“momentos de contacto com a turma...atividades que se desenvolvam conjuntamente.”* (PCE2). Além da questão dos recursos, justifica-se também esta perspetiva com as acentuadas dificuldades dos alunos, pelo que a aprendizagem num espaço mais restrito se apresenta como vantajosa: *“O nível de exigência e o ritmo de trabalho imposto é muito maior no secundário...a inclusão nas turmas que temos, que são de prosseguimento de estudos, não me parece fácil...”* (DT1). Assume-se que *“estes alunos não conseguem desenvolver as suas competências em sala de aula regular...são alunos que precisam de muito apoio...”* (PCE2), um apoio largamente dificultado no contexto da turma, pelo *“número grande de alunos...”* (DT1). Sob um ponto de vista inclusivo, no que ao trabalho em sala de aula diz respeito, *“todos têm que estar envolvidos e isso nem sempre acontece...”* (PT1).

Entende-se, afinal, que este procedimento não depende totalmente das características dos alunos, mas também das dificuldades assumidas pelos docentes: *“fazer diferenciação pedagógica, trabalhar com nestes alunos na sala de aula num regime que para muitos é ‘multitasking’, para os professores é difícil...trabalhar diretamente com eles fora da sala de aula, já funciona muito bem (PCAP) ”*; *“Práticas diferenciadas na sala de aula é extremamente difícil, principalmente quando os alunos têm uma atitude de rejeitar as atividades”* (PT1); A elaboração de materiais concretos conducentes à participação, no enquadramento de um determinado tema ou objetivo, também é colocada em causa *“...deveria haver o cuidado, nas aulas em sala de aula, de elaborar materiais concretos de acordo com o currículo do aluno...”*(PEE)

PCAP refere que “o ensino fora da sala de aula regular *“acaba por ser inclusivo dentro do que pode ser possível, podendo-se chegar à conclusão que estar fora da sala de aula nas disciplinas de formação geral, por exemplo, “será melhor para o desenvolvimento do aluno...”* (PEE). Não será recomendável esquecer o efeito que isso pode ter sobre os próprios alunos com CE, “...estar um aluno numa aula de 10º ano, por exemplo, quando mal sabe ler e escrever pode dar-lhe logo a ideia de que não está a conseguir aprender nada e não vai conseguir participar ativamente...vai-se sentir à margem e o nível de frustração aumenta” (PEE); “...vão sentir-se frustrados e querer desistir” (PCE2). Assim, a intervenção escolar a que se assiste assenta na estratégia da separação dos contextos de aprendizagem, pelo que há quem conclua: “*Não se consegue fazer o papel de inclusão verdadeira com estes miúdos*” (DT1).

REES confirma esta tendência e lamenta que não se consiga “*pôr estes alunos a aproveitar significativamente as aprendizagens no secundário.*” Contrariamente à visão partilhada pela generalidade dos docentes entrevistados, considera que os alunos, também “*na componente académica poderiam ter mais aulas partilhadas com a turma*”. Sugere a filosofia da *participação parcial* de forma a tornar o contributo do aluno válido na maioria das tarefas de aula. Adianta que não se poderá continuar a alimentar a tendência para “*formar grupinhos de currículo específico*”. Na realidade, “*nunca se pode prever o que estes alunos poderiam aprender se estivessem mais na sala de aula, num ambiente mais rico...*” (REES).

### ***B. Atividades complementares /projetos***

A ideia de que uma maior inclusão na escola pode estar fortemente ligada a atividades integradoras é partilhada por PCAP “*pode passar pelo plano de atividades da escola, indo ao encontro do projeto educativo...*”. Em teoria, “*clubes e projetos seriam uma ótima forma de conviverem com os colegas, se calhar até mostrando competências que têm..., mas não temos isso...*” (DT1). Boas práticas desenvolvidas noutros ciclos de ensino, apelam também a atividades organizadas especificamente em prol de alunos com currículos específicos, enquanto estratégia de diferenciação ...” *por exemplo, este ano, o Boccia, que os leva a torneios, a interagir noutros locais e com outras pessoas.*” (PCAP), embora lamentavelmente, essas experiências não se tenham ainda estendido ao secundário. Verifica-se que “*a escola não articula com a*

*comunidade para atividades complementares...*”, o que “...*poderia ser bom...*” (PEE). Tão pouco se investe na organização de atividades extracurriculares potenciadoras de interação e partilha: “*Não tive experiência na escola de atividades complementares que planificadas em articulação com as turmas, seja para partilha de trabalho, para assistir à discussão de determinados temas em plenário, seja para qualquer encontro festivo...*” (PCE2). A convicção geral radica-se na ideia de que a escola não terá possibilidade de se organizar nesse sentido: “*Parece-me benéfico ...mas não me parece que a escola tenha condições para oferecer...não tem tido...*” (PCE1), havendo também quem não considere sequer pertinente, “*...os alunos estão muito ocupados já com os estágios...mais atividades não seriam relevantes...*” (DT2).

Parecer apontar-se, como prática comum, a participação dos alunos nas visitas de estudo das suas turmas, já que independentemente da temática inerente à visita, assume-se que o resultado potenciará a aquisição de novos conhecimentos, o desenvolvimento da autoestima e enriquecimento do leque de experiências: “*...eles vão às visitas de estudo como os outros alunos...e algumas delas muito importantes ...e abriram o leque quanto às profissões, por exemplo...*” (REES). Ainda assim, as práticas escolares permitem a existência de outra perceção relativamente às saídas ao exterior: “*fazem-se poucas visitas de estudo...vai-se pouco ao exterior*”. Tratando-se de alunos “*marcados pela ausência de estímulos... trabalha-se pouco com eles fora da sala de aula*” (PT2). No universo dos alunos com CE e face à importância de uma aprendizagem contextualizada, REES advoga que “*...há uma preocupação de levar estes alunos aos sítios, por exemplo renovar um cartão e saber fornecer dados, para perceberem estas questões vulgares para qualquer jovem...*”. Também se destaca a sensibilização para a prática de atividades extracurriculares, cuja frequência não seja motivada pelo plano escolar e sim pelo pessoal “*Aqui a escola não lhes dá muito, mas o facto de pertencer a um clube, praticar uma modalidade permite coisas que a escola não dá, como por exemplo saídas de fim de semana para competições...*”.

### **C. Recursos e apoios**

As estratégias de intervenção estão, em larga instância, dependentes dos recursos e apoios disponíveis, determinando o desenvolvimento de determinadas ações. Tal como refere REES “*aqui dentro as áreas que se vão desenvolver têm muito a ver com*

*...a disponibilidade de recursos, quer queiramos ou não é isso...*”. A nível de recursos humanos, é procedimento comum, e já esclarecido noutro tópico deste capítulo, determinar os docentes de apoio para estes alunos em função das horas em défice que, eventualmente, cada professor tenha, já que *“não há horas específicas para estes casos...”* (PCAP). Assim sendo, de ano para ano os alunos podem ter mais ou menos docentes a acompanhá-los nos apoios em sala de aula. O défice a esse nível torna-se evidente: *“Se houvesse os apoios necessários, [os alunos] com currículo específico podiam ter as disciplinas académicas, na sala de aula junto com os outros colegas da turma...seria o ideal...”* (REES). Embora circule a ideia de que a *“...inclusão no secundário seria facilitada se houvesse mais professores de apoio que ajudassem o professor da disciplina a fazer trabalho diferenciado”* (DT1), na verdade, não há *“...recursos para dar uma resposta mais adequada...”* (PEE). Além disso, considera-se de igual modo importante que a escola mobilize *“... professores para apoiar projetos, para atividades complementares pertinentes”* (PT2). Tendo precisamente em conta os reduzidos recursos disponíveis, REES considera que *“utilizar o meio envolvente como recurso didático é fundamental”*, constituindo esta uma eficaz estratégia de aprendizagem.

A legislação em vigor prevê o apoio às escolas por parte do Centro de recursos para a Inclusão (CRI). Na realidade o que se verifica é que *“Nós não temos CRI.”* (PCAP), *temos CERCI que ainda não se assumiu formalmente como CRI...* (PCAP). Reforça-se a ideia de que quando a contratação dos técnicos era da direta responsabilidade do Ministério da Educação, não se sentiam tantas limitações. Desde que essa função passou a ser desempenhada pelos CRI, sentem-se uma maior redução nos apoios: *“Antes os técnicos eram contratados diretamente pelo Ministério... ...o ano passado, já a decorrer, não pudemos fazer contratos. O agrupamento teve um ano sem terapias...”* (PCAP). No ano letivo a que se reporta o estudo, o agrupamento conta com um psicólogo para apoio no âmbito das NEE, colocado pela CERCI para dois agrupamentos, um terapeuta da fala e um fisioterapeuta, além do psicólogo dos Serviços de Psicologia e Orientação. As candidaturas aos apoios do CRI são anuais, verificando-se que a escola *“apresenta propostas para apoio, conforme as suas necessidades e muitas vezes não há resposta equivalente...”* (PEE).

## Transição para a Vida Pós-Escolar

*“No ensino secundário, a questão da inclusão está mais dependente da integração no mundo do trabalho” (PCAP), o que faz incidir a atenção no plano de transição. Este segue um modelo aprovado e constitui um instrumento de suporte à preparação progressiva do aluno, na transição para a vida ativa. Este plano “tem que ser abrangente...deve incluir motivações, interesses, áreas fortes, expetativas... não tem apenas a ver com aspetos específicos do estágio num determinado local.” (REES). Tem, portanto, em conta as características do aluno (...)” pelo que “...o docente de Educação Especial e o conselho de turma tentam integrar o aluno em atividades que lhe digam alguma coisa...” (PCAP). REES considera que a componente prática, realizada em contexto de trabalho “serve para desenvolvimento de competências, para despiste vocacional e para avaliar as competências de adaptação, que envolvem uma série de ‘skills’- saber estar, cumprir regras e horários, respeitar hierarquias...não tem a ver diretamente com o contexto profissional específico”. Neste enquadramento, considera-se fundamental ter em atenção o perfil e os interesses do aluno: “...em primeiro lugar tive sempre em conta ... sobretudo o perfil e depois os interesses deles.” Por vezes, poderá resultar numa experiência menos positiva “...porque eles têm muitas dúvidas como os outros jovens...” (REES). “Há que ter em conta que os adolescentes têm tendência a idealizar”, não têm uma noção precisa da realidade, “...acham, por exemplo que vão para uma oficina e que num par de meses já são mecânicos. Por isso, se as tarefas que lhes pedem não vão ao encontro desse ideal, ficam desmotivados...” (PEE).*

A componente de sensibilização laboral ou área de emprego será uma componente que, efetivamente, faz sentido para os alunos e essa oportunidade constitui uma motivação essencial para manter o elo de ligação com a escola: “...é fundamental para o desenvolvimento da autonomia...podem ter dificuldades no cumprimento, mas desenvolvem autonomia para se movimentarem na comunidade e para desenvolverem outros contactos com pessoas diferentes, antes alheias ao seu universo.” (PEE). Efetivamente, algumas dificuldades surgem associadas ao cumprimento de tarefas no âmbito das atividades desenvolvidas em contexto de trabalho. Estas poderão decorrer do facto de haver “alunos que não atribuem ao estágio a importância que ele tem, porque está integrado no currículo” (PEE), entendendo-se que pode ser uma espécie de



prolongamento da escola e que poderão entrar em incumprimento, sem as consequências que um local de trabalho formal poderia acarretar. Esta questão poderá estar, de algum modo, associada a uma precária preparação para essa fase do seu percurso educativo: *“Não houve nenhuma sensibilização para a vida ativa...estratégias para alunos e famílias envolvidas...”* (PCE1).

No contexto desta transição, a relação dos alunos com a comunidade deveria assentar num plano mais rigoroso que lhes exigisse um ‘fazer’ cada vez mais e melhor, *“... deviam ser preparados para o mercado de trabalho...”* (PT1). Perceciona-se, ao invés, que *“... nos locais de estágio, as atividades, ...é-lhes dada a possibilidade de fazer...de não fazer...devia ser mais rigoroso.”* (PT1); *“...não sei se será levado mesmo a sério...falta ali algo mais rigoroso...”* (PCE1). Por outro lado, há referências às expetativas pouco realistas que os alunos alimentam, *“quando se pede para executar uma tarefa, que qualquer funcionário da loja já fez no seu início e, por exemplo, uma aluna acha que está a ser explorada...”* (PT1), assim como a baixas expetativas que alguns intervenientes educativos mantêm, *“...querem ser cabeleireiros, veterinários, quanto muito auxiliares de limpeza no salão ou numa clínica veterinária...vão ter trabalhos agrícolas...ser escravizados numa coisa qualquer...”* (PT1). É dado também ênfase ao facto de não haver *“...ligação entre as atividades dos estágios e os conteúdos das aulas...de maneira a dar uma utilidade direta aos conteúdos teóricos”* (PCE2), algo que seria considerado proveitoso no contexto de um plano curricular, cujo eixo principal assenta na preparação para o mercado de trabalho. Muito embora se tenham identificado alguns entraves à fluidez do processo, REES está plenamente convencida de que *“a única coisa que os [alunos com CE] faz segurar aqui é a componente laboral...isso para alguns é o que tem mantido esta ligação com a escola”*.

PCAP mais uma vez, reforça a ideia de que uma articulação com um centro de recursos ao nível da formação profissional, prévia à integração do aluno num estágio, seria um apoio fundamental: *“Nós em termos de escola não conseguimos dar o encaminhamento que os chamados centros de recursos podem dar...., mas se existisse o CRI eles passariam primeiro por uma formação mais específica e orientada (...) Essa instituição faria uma formação profissional mais geral e depois iria incluindo a prática”*, persistindo na ideia de uma preparação integrada, por forma a trabalhar, não só em função do perfil, mas também em função de uma real ocupação futura. A entrevistada mantém a ideia de que o encaminhamento da responsabilidade da escola

tem menos impacto e torna-se menos eficaz: *“quando somos nós a encaminhar, eles acabam por ir diretamente para a empresa e andam por vários sítios (...)”* e *“do ponto de vista da empresa é sempre necessário que haja alguém sensibilizado para estes alunos, senão faz-se uma formação muito superficial”* (PCAP). Apesar de tudo, tem sido possível à escola fazer um acompanhamento mais individualizado, tratando-se de um número reduzido de alunos: *“de algum modo tentamos fazer um acompanhamento pós saída da escola”* (PCAP).

Face à convicção de um ou outro entrevistado de que a comunidade, em geral, não reconhece prestígio na escola” (PT2), a relação estabelecida no contexto dos PIT vem contrariar essa perceção, através da recetividade demonstrada. Com efeito, nota-se *“uma ligação maior com a comunidade no âmbito dos estágios”*, constatando-se que a esse nível, *“...há recetividade...”* (PEE). Está bem presente a ideia de que a comunidade tem desempenhado um papel bastante relevante, tornando possível fazer uso de uma boa relação cimentada ao longo dos anos: *“Da comunidade eu só tenho a dizer bem, muito bem...tem sido fantástico (...) A autarquia tem sido muito colaborante”* (REES). PCAP reforça a ideia, justificando que *“a escola tem uma boa relação com as empresas locais, por causa até dos cursos profissionais (...) Há mais de vinte anos que temos parcerias a esse nível.”*

Numa apreciação generalizada, REES realça a participação ativa da comunidade, a sensibilidade no acolhimento dos jovens e o sentido de coresponsabilidade demonstrado. A entrevistada confessa que *“as experiências ... mais gratificantes com estes jovens não têm sido na escola, têm sido com estas instituições, a forma como acolhem a ideia e começam a sentir-se também coresponsáveis pela inclusão social...”*. Lamenta, no entanto, que não se demonstre um maior reconhecimento junto das empresas locais, fazendo igualmente menção à ausência de um trabalho prévio de preparação por parte da Gestão escolar e ressentindo-se do isolamento a que é votada a equipa na preparação deste trabalho: *“...o despiste vocacional com estes alunos é feito também pela psicóloga do SPO, com a colaboração da psicóloga da CERCI... os professores de Educação Especial fazem os contactos todos... a prospeção de mercado para poder incluir os miúdos nos locais de estágio”* (PEE); *“nós [Educação especial] damos a cara por estes jovens sem qualquer rede...quando é preciso formalizar, somos nós que formalizamos o protocolo, a gestão assina...”* (REES).

## Áreas de intervenção definidas pelos entrevistados

Quando inquiridos a propósito dos facilitadores da inclusão que reconhecem na escola ou áreas mais fortes passíveis de destaque, os sujeitos mencionam a abordagem educativa individualizada, em função das características dos alunos, as dinâmicas funcionais desenvolvidas no trabalho com alunos de CE em pequeno grupo e a tentativa de contextualizar aprendizagens, por forma a torná-las significativas para os alunos. O discurso dos entrevistados permitiu de igual forma elencar aspetos que, na sua opinião, serão potencialmente inibidores de inclusão, constituindo, por isso, áreas sujeitas a uma intervenção, a saber:

**Quadro 15.** Áreas de intervenção na perspetiva dos entrevistados

Áreas a interencionar	
Medidas legislativas (necessária revisão da legislação)	Participação dos alunos de CE nas atividades de sala de aula
A medida “Currículo Específico Individual”	Preparação das turmas para a valorização dos seus pares
Organização da distribuição de serviço e horários	Recursos em sala de aula
Mentalidade escolar	Trabalho colaborativo, também entre alunos
Dimensão das turmas	Atividades complementares que envolvam os alunos
Frágil ligação dos alunos à escola	Comunicação com os Encarregados de Educação
Envolvimento dos intervenientes educativos	Apoios na formação para a transição para a vida ativa
Baixas expetativas em relação aos alunos	Formação

### 3.3 Resultados obtidos a partir do inquérito por questionário

No sentido de complementar informação obtida através das entrevistas semiestruturadas, foi aplicado um questionário aos 81 alunos. Pretende-se que este possa servir para perspetivar os dados em análise, apresentando um olhar diferenciado sobre a mesma problemática.

O questionário, em modelo adaptado de Booth e Aiscow (2002), apresenta diversos indicadores (cf. Técnicas de recolha de dados) capazes de permitir uma apreciação relativa ao nível de inclusão da escola, neste caso, na perspetiva dos seus alunos. Os dados foram estatisticamente analisados primeiramente para definição do

número de respostas e percentagem correspondente relativamente a cada um dos indicadores, tal como se apresenta nos quadros 17 e 18.

Foi possível agrupar também os indicadores em duas grandes dimensões, de entre as três apresentadas pelos autores Booth e Aincow (2002): dimensão A - criação de culturas inclusivas e a dimensão C - desenvolvimento de práticas inclusivas. De acordo com a correspondência entre as dimensões e as questões colocadas nos questionários 1 e 2 (cf. Quadros 11 e 12), procedeu-se à análise dos dados, por dimensão, resultados que se apresentam nos gráficos 9 a 12. Deste modo, ter-se-á uma visão contextualizada, tornando visíveis as áreas que carecem de maior desenvolvimento.

Na sequência da apreciação dos dados analisados e registados no quadro 16, verifica-se que a maioria dos alunos considera que todos se sentem bem acolhidos pela escola (item 1), do mesmo modo que parecem assumir uma atitude de aceitação face à diferença (item 2), depreende-se, qualquer que seja a sua manifestação. No que concerne ao respeito que os outros manifestam pela diferença, verifica-se uma resposta de tendência positiva relativamente à atitude dos profissionais da escola (item 3). Já no que se refere à atitude dos alunos (itens 4 e 5), a maioria das respostas refugia-se na concordância parcial, anunciando uma clara hesitação quanto à aceitação e respeito mútuo entre os alunos. Esta posição vai ao encontro da que é assumida no item 6, no qual a dispersão de respostas é evidente, assumindo os alunos uma atitude mais retraída face à permanência de colegas com deficiência na sala de aula (item 6) e contrariando o que foi expresso no item 2.

A maioria dos alunos reconhece nas suas turmas alunos com currículo distinto do seu (item 7) e posiciona-se favoravelmente quanto à existência de um relacionamento com estes colegas que, face à distribuição das respostas, dir-se-ia ser de aceitação (item 8). A relação destes com os restantes colegas da turma suscita algumas reservas aos alunos, de acordo com as respostas apresentadas no item 9, da mesma forma que o convívio fora da sala de aula é assumido com alguma hesitação (item 10).

No contexto de sala de aula, uma maioria pouco expressiva reconhece não haver compromisso nas aprendizagens face à necessidade de entre ajuda entre colegas (item 11) e a distribuição das respostas no item 12 acolhe com dúvidas os hábitos de trabalho conjunto entre os alunos. Na perspetiva dos seus colegas, os alunos com CE

**Quadro 16.** Resultados do questionário 1 por indicador - alunos das turmas

Indicadores	Respostas							
	CP		CEP		NC		SI	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
	74	100	74	100	74	100	74	100
1-Todos se sentem bem-vindos nesta escola	31	42	26	35	6	8	11	15
2-É interessante ter colegas diferentes.	52	70	21	28	1	1	0	0
3-Nesta escola os alunos diferentes são tratados com respeito pelos profissionais da escola.	43	58	19	26	11	15	1	1
4-Nesta escola os alunos diferentes são tratados com respeito pelos restantes alunos.	26	35	32	43	16	22	0	0
5-Nesta escola os alunos diferentes tratam os outros com respeito.	25	34	36	49	12	16	1	1
6-Os alunos com deficiência devem fazer parte das turmas regulares.	29	39	20	27	25	34	0	0
7- Tenho colegas de turma com algumas disciplinas diferentes das minhas.	53	72	13	18	5	7	3	4
8-A turma relaciona-se bem com esses colegas.	40	54	29	39	3	4	2	3
9-Esses alunos relacionam-se bem com a turma.	34	46	35	47	5	7	0	0
10-Convivo com alguns destes colegas fora da sala de aula.	35	47	24	32	15	20	0	0
11-Apoiar esses alunos não compromete a minha própria aprendizagem.	35	47	18	24	21	28	0	0
12-Trabalho com esses colegas nas aulas porque é habitual interagirmos com eles.	27	36	28	38	19	26	0	0
13-Estes alunos participam em todas as atividades das aulas.	15	20	28	38	29	39	2	3
14-Os professores solicitam frequentemente a participação destes alunos.	14	19	38	51	22	30	0	0
15-Nas aulas trabalha-se frequentemente a pares ou em grupo.	22	30	40	54	12	16	0	0
16-Estes alunos são incluídos nos pares e grupos de trabalho junto com outros alunos da turma.	32	43	28	38	14	19	0	0
17- Estes alunos têm um professor de apoio em algumas disciplinas.	47	64	22	30	5	7	0	0
18-Nas aulas, os professores dão instruções diferentes a estes alunos para a realização do mesmo trabalho.	34	46	31	42	7	9	2	3
19-Nas aulas, os professores dão atividades diferentes a estes alunos.	25	34	35	47	14	19	0	0
20-Nas aulas o contributo destes colegas é valorizado.	23	31	23	31	27	36	1	1
21-Estes alunos têm bom comportamento.	16	22	48	65	8	11	2	3
22-A turma tem bom comportamento.	20	27	40	54	12	16	2	3
23-Na turma há um bom ambiente de trabalho.	32	43	31	42	10	14	1	1
24-As aulas em que estes alunos estão presentes decorrem melhor.	11	15	33	45	29	39	1	1
25- Tenho aprendido muito nesta escola.	38	51	28	38	7	9	1	1
26-Sinto-me bem na minha escola.	33	45	27	36	12	16	2	3
27- Há uma relação de colaboração e respeito entre a minha família e a escola.	38	51	23	31	1	1	12	16
28- A minha família gosta da minha escola.	32	43	31	42	5	7	6	8

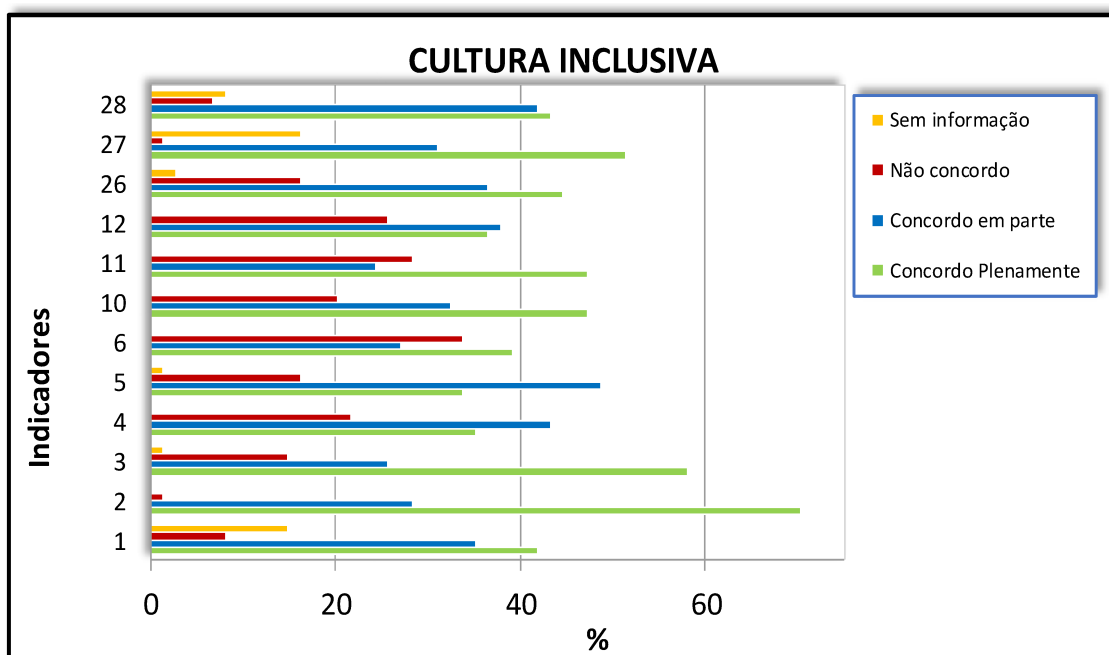
CP-Concordo Plenamente; CEP- Concordo em parte; NC- Não concordo; SI- Sem informação

não colaboram em todas as atividades e serão pontualmente solicitados a participar (itens 13;14). Embora a maioria dos alunos expresse a sua concordância quanto à adoção de formas sociais de trabalho diversificadas, pode-se assumir que essa opção será pontual, atendendo à percentagem de alunos cuja resposta não é precisa. Quando ocorre, crê-se que os alunos com CE são integrados neste tipo de dinâmicas de trabalho (itens 15,16).

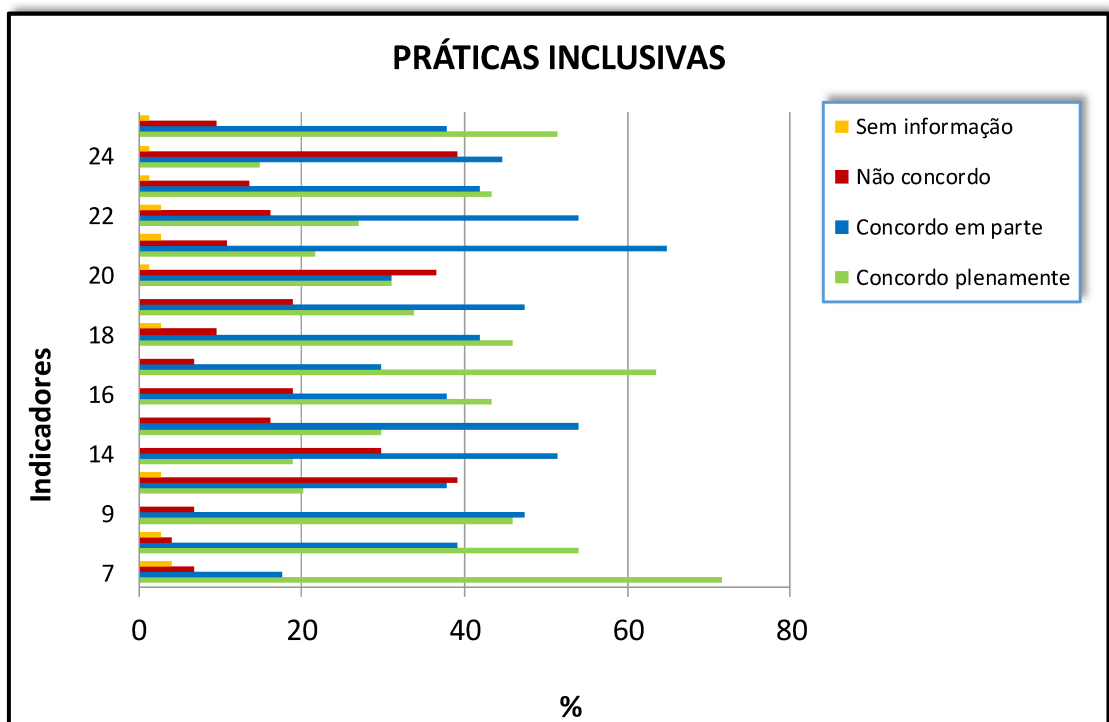
Ao nível das estratégias de intervenção em sala de aula, constata-se que a presença de um professor de apoio, em algumas disciplinas, parece ser um procedimento aceite, já que uma clara maioria dos alunos reconhece a sua presença (item 17). São reconhecidas estratégias às quais o professor recorre, como a apresentação de instruções diferentes para as mesmas tarefas ou de atividades diferentes para a mesma temática, embora esta última conte com predominância de uma concordância apenas parcial (itens 18,19). A maioria dos alunos considera que os colegas com CE não são valorizados na sala de aula (item 20), mas a distribuição das respostas, leva a crer que essa questão não estará claramente perceptível para os alunos da turma. Há uma tendência declarada para considerar o ambiente de trabalho na turma positivo (item 23), embora a nível do comportamento quer da turma em geral, quer dos alunos com CE (itens 21,22), a maioria refugia-se numa resposta intermédia, optando por não se comprometer com uma opção mais definida. Ainda no contexto de sala de aula, os alunos parecem não considerar que a presença dos colegas tenha uma influência determinante na qualidade e/ou nível de interesse da aula (item 24). As famílias parecem manter uma relação positiva com a escola (itens 27 e 28) e também os próprios alunos mostram valorizá-la (item 25). A partir das respostas de concordância total e concordância parcial ao item 26, a maioria mostra sentir-se relativamente bem no enquadramento escolar.

Ao proceder-se a uma apreciação quanto à cultura inclusiva vivida na escola (Gráfico 9), na perspetiva dos alunos que compõem as turmas de ensino secundário visadas, verifica-se que 9 dos 12 indicadores associados a esta dimensão apresentam respostas de plena concordância pela maioria dos alunos. Ainda que na percentagem de inquiridos envolvida não se reveja numa elevada expressão (apenas um indicador obteve mais 60% de concordância total), poder-se-á considerar que a cultura escolar apresenta alguns valores inclusivos, na perspetiva dos alunos, ainda de forma incipiente.

Os dados observáveis no âmbito das práticas inclusivas (gráfico 10) permitem



**Gráfico 9.** Resultados do questionário 1 por dimensão – Cultura inclusiva



**Gráfico 10.** Resultados do questionário 1 por dimensão – Práticas Inclusivas

constatar que dos 16 indicadores 7 remetem para uma concordância total e 7 para uma concordância parcial. Efetivamente nota-se que uma elevada percentagem de alunos

cujas respostas revelam alguma indecisão ao pronunciar-se sobre as práticas desenvolvidas na escola, em particular nas suas aulas. Ainda que a tendência de resposta seja positiva, não se poderá considerar que as práticas desenvolvidas consubstanciem princípios declaradamente inclusivos.

No que respeita aos dados obtidos a partir do questionário 2 (quadro 17)= – aplicado aos 7 alunos com currículo específico, convém referir que os valores de frequência absoluta surgem no contexto de uma uniformização em termos de apresentação dos resultados. A análise, que daqui decorre, será mais realista se a atenção se detiver no número de alunos por cada resposta, atendendo à reduzida dimensão deste bloco da amostra.

Verifica-se que a maioria dos alunos com currículo específico mostra sentir que a escola recebe bem todos os alunos e consideram, por sua vez, ser detentores de uma atitude de recetividade para com a diferença (itens 1 e 2). Contrariamente ao que a resposta ao item nº 1 deixa antever, os alunos mostram não se sentirem respeitados pelos profissionais da escola. Também a distribuição das respostas no item 4 parece indicar uma perceção insegura quanto ao respeito que sentem existir da parte dos seus colegas. Apesar de entenderem ter um bom relacionamento com os outros (item 5) e de considerarem que este se mantém noutros contextos extra-aula, depreenda-se nos intervalos ou nas atividades da turma (item 10), a reciprocidade, a seu ver, não se faz sentir de forma tão direta (itens 6,7,8). Os alunos sustentam a noção de que o seu trabalho não é valorizado tal como o dos seus colegas, quer a nível da visibilidade dada aos seus trabalhos, quer a nível da participação no contexto da turma, algo que parece não se evidenciar tanto nas aulas em pequeno grupo (itens 9,11,12,13).

No que respeita às metodologias de trabalho, a distribuição das respostas deixa antever que não há uma ideia muito concreta quanto à diversidade de formas sociais de trabalho nas aulas (item 14), nem se sentem plenamente incluídos nas atividades desenvolvidas em aulas com a turma (item15). A maioria dos alunos tem a perceção de que a estratégia mais utilizada recai sobre tarefas comuns aos colegas, com recurso ao apoio de um professor (item 17), que pode ser o professor da turma ou um professor de apoio, assumindo-se a relevância do papel deste na sua aprendizagem (item 16). Também a atribuição de tarefas diferentes daquelas realizadas pela turma parece ser uma opção claramente identificada (item 18).



**Quadro 17.** Resultados do questionário 2 por indicador - alunos com CE

Indicadores	Respostas							
	CP		CEP		NC		SI	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
	74	100	74	100	74	100	74	100
1-Todos se sentem bem-vindos nesta escola.	3	43	4	57	0	0	0	0
2-É interessante ter colegas diferentes.	5	71	2	29	0	0	0	0
3-Nesta escola os alunos são tratados com respeito pelos profissionais da escola.	0	0	1	14	6	86	0	0
4-Nesta escola os alunos são tratados com respeito pelos restantes alunos.	3	43	2	29	2	29	0	0
5-Relaciono-me bem com os meus colegas de turma	3	43	3	43	1	14	0	0
6-Os meus colegas ajudam-me.	1	14	3	43	3	43	0	0
7- Convivo com os meus colegas fora da sala de aula.	1	14	1	14	5	71	0	0
8-Tenho grandes amigos na escola.	1	14	0	0	6	86	0	0
9-Já tive trabalhos meus expostos junto com os dos meus colegas	0	0	2	29	5	71	0	0
10-Convivo com alguns dos meus colegas fora da sala de aula.	4	57	3	43	0	0	0	0
11- Os meus professores pedem a minha participação nas aulas em que estou com o resto da turma	2	29	2	29	3	43	0	0
12- Os meus professores valorizam as minhas ideias nas aulas em pequeno grupo.	3	43	4	57	0	0	0	0
13- Os meus professores valorizam as minhas ideias nas aulas em que estou com o resto da turma.	1	14	1	14	5	71	0	0
14- Nas aulas, trabalha-se frequentemente a pares ou em grupo.	1	14	5	71	1	14	0	0
15- Sou incluído/a nos pares e grupos de trabalho junto com outros alunos da turma.	0	0	4	57	3	43	0	0
16- Ter professores de apoio na sala de aula facilita a minha aprendizagem.	5	71	1	14	1	14	0	0
17- Nas aulas em que estou com a turma, faço as mesmas tarefas que os outros alunos, mas com ajuda do professor.	6	86	1	14	0	0	0	0
18- Nas aulas em que estou com a turma, faço atividades diferentes do resto dos alunos da turma.	5	71	0	0	2	29	0	0
19- Nas aulas em que estou com a turma, não me sinto ignorado(a).	2	29	4	57	1	14	0	0
20- Os meus professores desculpam os meus erros, desde que saibam que me esforço.	4	57	2	29	1	14	0	0
21- Os meus professores mostram que gostam de todos os alunos de igual forma.	1	14	1	14	5	71	0	0
22- Na turma há um bom ambiente de trabalho.	2	29	4	57	1	14	0	0
23- A minha DT está atenta às minhas faltas e ao meu desempenho na escola.	7	100	0	0	0	0	0	0
24- Gosto mais das aulas em que estou com a minha turma.	5	71	2	29	0	0	0	0
25- Tenho aprendido muito nesta escola.	1	14	3	43	3	43	0	0
26- Participo nas atividades extracurriculares destinadas à minha turma.	2	29	4	57	1	14	0	0
27- Participo em atividades extracurriculares destinadas a todos os alunos da escola.	1	14	4	57	2	29	0	0
28- Sinto-me bem na escola.	1	14	2	29	4	57	0	0
29- Há uma relação de colaboração e respeito entre a minha família e a escola	5	71	2	29	0	0	0	0
30- A minha família gosta da minha escola	4	57	3	43	0	0	0	0

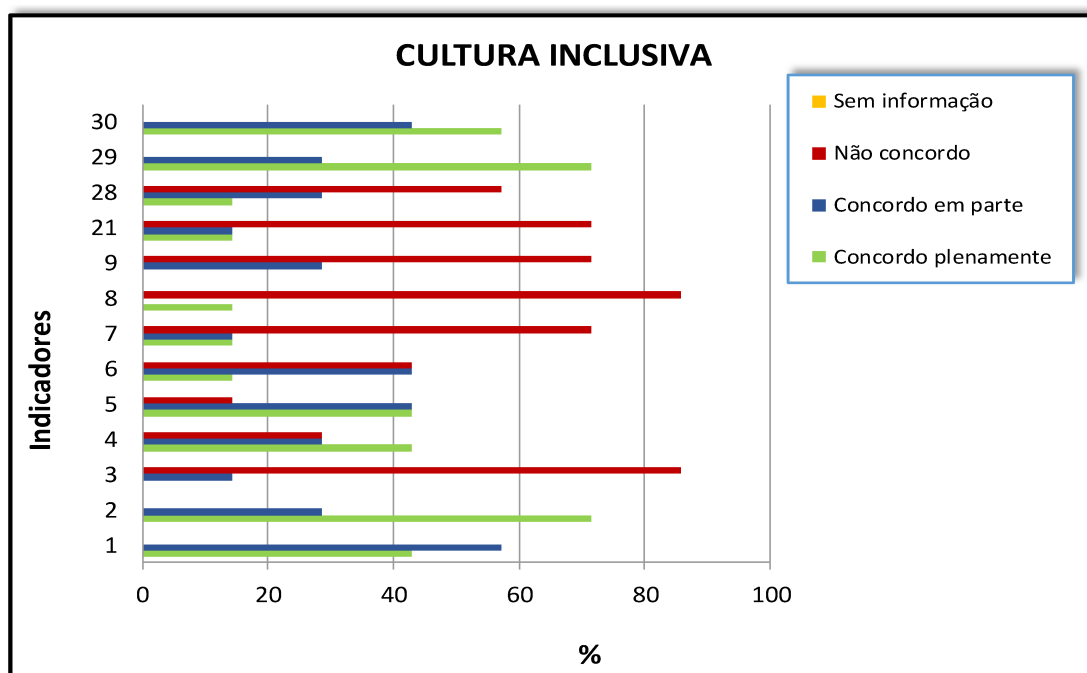
CP-Concordo Plenamente; CEP- Concordo em parte; NC- Não concordo; SI- Sem informação

Qualquer que seja a metodologia seguida, percebe-se que a maioria dos alunos poderá sentir-se colocado à margem na sala de aula (item 19), já que as repostas obtidas neste parâmetro apontam para uma posição que ostenta alguma hesitação. Não obstante a existência de algumas opiniões tendencialmente negativas, na generalidade, os alunos entendem o ambiente de trabalho como sendo satisfatório (item 22) e mostram preferência pelas aulas com a turma, em detrimento das aulas em pequeno grupo (item 24). No que respeita à participação em atividades e/ou projetos desenvolvidos em âmbito escolar, não se assume uma posição de clara concordância no que concerne à participação nas atividades extracurriculares da turma ou da escola (itens 26 e 27), subentendendo-se possíveis razões para tal: ou porque algumas atividades não são do seu interesse e não estão motivados para participar ou porque não são levados a participar por parte dos organizadores.

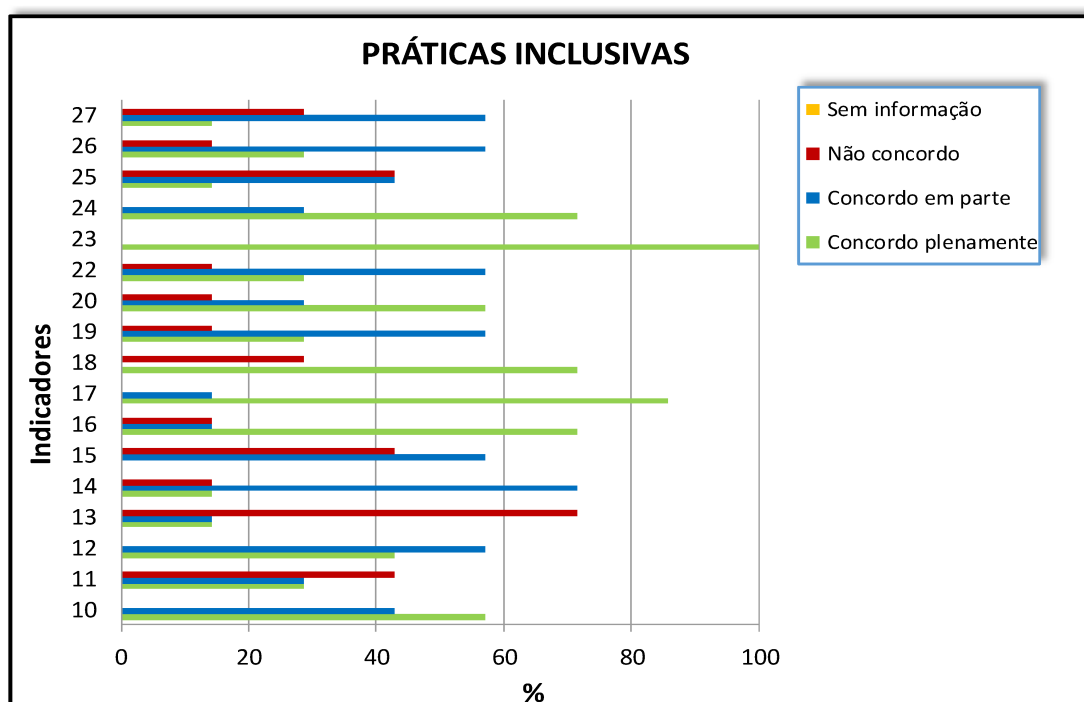
A ideia de um professor tolerante que motiva os alunos mais para o desenvolvimento de uma atitude de perseverança e empenho (processo) do que para o desempenho (resultado) está patente no item 20, embora pareça haver, da parte dos professores, a tendência para um tratamento preferencial que se manifesta aos olhos dos alunos (item 21). Em contrapartida, a atitude de preocupação e acompanhamento ativo por parte do diretor de turma é unanimemente reconhecida (item 23). No contexto da relação estabelecida entre a escola e as famílias, confirma-se o apreço daquelas em relação à escola (itens 29 e 30). Pelo contrário, os próprios alunos revelam uma atitude de desprendimento, assumindo que não se sentem bem no contexto escolar (item 28).

No enquadramento da apresentação dos resultados por dimensão de desenvolvimento, o gráfico 11 permite uma apreciação geral relativa ao que os dados do questionário permitem inferir quanto à cultura inclusiva que, na perspetiva dos alunos com currículo específico, a escola evidencia. Constata-se que dos 13 indicadores que compõem o conjunto de referência, 7 apresentam respostas de discordância, ou seja, tendencialmente negativas, e conducentes à ideia de uma cultura inclusiva parcamente disseminada.

Já no que respeita a práticas inclusivas levadas a cabo na escola (gráfico 12)= dos 17 indicadores, 7 apresentam repostas claramente concordantes, por isso tendencialmente positivas, face ao carácter inclusivo das práticas em apreço. Cinco dos indicadores apresentam respostas de concordância parcial, traduzindo alguma ambiguidade na posição dos alunos, ou porque as práticas em causa não permitem uma



**Gráfico 11.** Resultados do questionário 2 por dimensão – Cultura Inclusiva



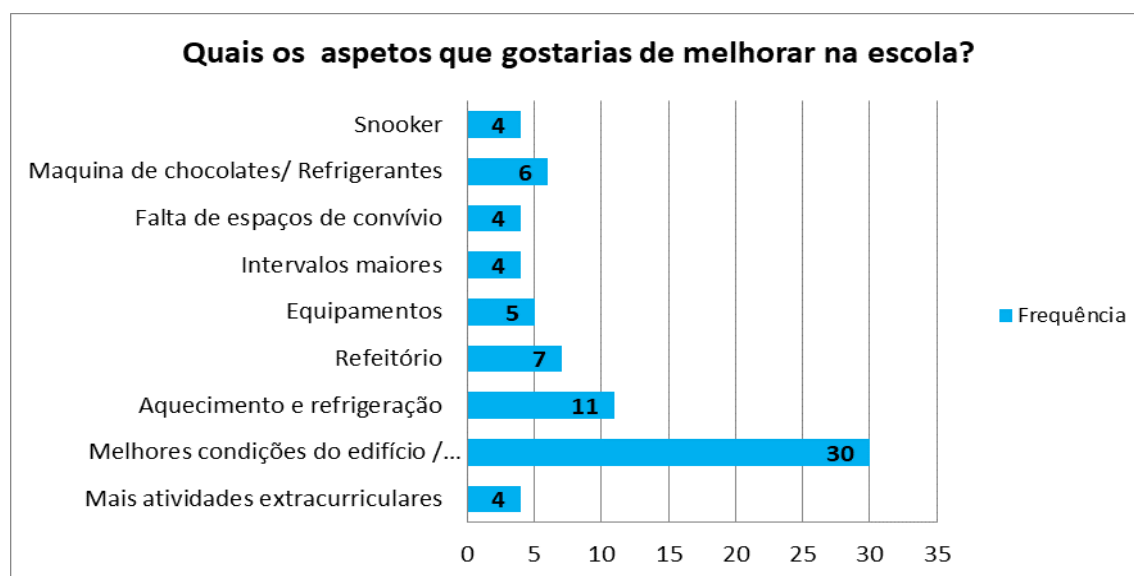
**Gráfico 12.** Resultados do questionário 1 por dimensão – Práticas inclusivas

opinião claramente definida, ou porque os alunos não conseguiram esboçar uma posição concreta.

Face ao observado e na perspectiva destes alunos, é possível considerar que o caráter inclusivo das práticas desenvolvidas poderá manifestar-se em determinados procedimentos, mas não poderão ser consideradas distintamente inclusivas.

### Resultados obtidos nas questões de resposta aberta

Ambos os questionários integraram uma questão de resposta aberta, através da qual os alunos com CE (7) e sem CE (74) teriam de elencar os três aspetos que gostariam de ver alterados na escola, por forma a implementar a qualidade do serviço educativo. A partir das sugestões apresentadas procurou-se determinar a frequência com que determinadas sugestões foram apresentadas. No gráfico que a seguir se apresenta, estão patentes esses dados, facilitando a perceção quanto aos aspetos que maior relevância assumem no quotidiano escolar dos alunos. De entre as diversas opções destacadas, verifica-se que as infraestruturas da escola se assumem como o fator que maior preocupação suscita junto dos alunos, quer pelas condições do edifício quer pela questão do aquecimento e refrigeração. Aspetos que se prendem com o fornecimento de alimentos, como a ausência de uma máquina de refrigerantes e chocolates, assim como de um refeitório na escola, são mencionados como pontos com assinalável impacto negativo.



**Gráfico 13.** Áreas de intervenção mencionadas pelos alunos

### 3.4 Análise documental

#### Planificação da ação educativa

No decurso do estudo realizado, foi também possível o contacto com o corpus documental que mais diretamente se encontra associado ao quotidiano escolar do aluno, nomeadamente o *plano de turma* e alguns dos documentos integrados no processo individual dos alunos com CE, entre os quais se destacam os *Programas Educativos Individuais* (PEI), os *Currículos Específicos Individuais* (CEI) e os *Planos Individuais de Transição* (PIT).

#### A. Plano de turma

Foram analisados os planos referentes às turmas dos alunos com currículo específico que integram a amostra. Considerou-se pertinente saber se os alunos com CE são mencionados e de que forma o seu processo educativo é referido (quadro 18).

**Quadro 18.** Inclusão dos alunos com CE e do seu processo educativo no plano da turma

Elementos	Plano de turma						
	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7
1- Constituição da equipa educativa	S	S	S	S	S	S	S
2 – Caracterização da turma	N	N	N	N	N	N	N
3 - Identificação de problemas / estratégias	N	N	N	N	N	N	N
4 - Estrutura curricular	N	N	N	N	N	N	N
5 - Atividades de enriquecimento curricular /projetos / articulações	N	N	N	N	N	N	N
6 - Critérios de avaliação	N	N	N	N	N	N	N
7 - Participação dos encarregados de Educação	S	S	S	S	S	S	S
8 - Avaliação do programa da turma	N	N	N	N	N	N	N

(S= sim / N= não)

A constituição da *equipa educativa* é desde logo apresentada, sendo também identificados os docentes das áreas curriculares de alunos com CE. No domínio da *caracterização da turma*, pretende apresentar uma descrição geral dos alunos, faixa

etária, distribuição por género, agregado familiar, principais aspetos a considerar na vida escolar, assim como interesses e expectativas futuras. Quanto aos alunos com NEE e CE é feita uma breve referência, enquanto aspeto caracterizador adicional, fazendo apenas menção aos nomes dos alunos e à sua condição especial. No que atende à *identificação dos principais problemas*, decorrentes de uma avaliação diagnóstica inicial, são discriminados em quadro próprio; por opção metodológica, os alunos com tipologia específica de currículo são posteriormente identificados num outro quadro, no qual constam as medidas educativas de que usufruem (de acordo com a Lei em vigor).

No *contexto das Estratégias/ atividades* a implementar para superação de dificuldades, verifica-se que qualquer situação será abordada com o recurso à mesma estratégia de carácter geral, repetindo-se literalmente em todos os planos: *“Articulação entre todos os agentes educativos da equipa multidisciplinar que acompanham os respetivos alunos com Necessidades Educativas Especiais, com principal ênfase nos alunos e Encarregados de Educação, para implementação das medidas definidas nos PEI, acompanhamento, monitorização dos resultados e reajustamento, sempre que tal se verifique necessário”*. Não há conhecimento, através do plano, da forma como esta articulação se operacionaliza. Também no que respeita ao desenvolvimento curricular, se repete em todos os documentos: *“As planificações são da responsabilidade da equipa educativa/dos professores que constituem o conselho de turma e encontram-se disponíveis, sempre que previamente solicitadas”*. Não se deu conta, no entanto, de qualquer menção aos currículos específicos dos alunos, nem de qualquer referência ao modo como se poderá aceder aos mesmos. As *atividades de enriquecimento do currículo* são apresentadas e contemplam, nos planos observados, todas as atividades planeadas para a turma em contexto extracurricular. Uma vez que não existe referência aos objetivos em consecução ou ao público-alvo de cada atividade, a inclusão dos alunos com CE não se encontra claramente contemplada.

No contexto da definição de atividades (curriculares ou não) que pressuponham *articulação*, nomeadamente / projetos de carácter interdisciplinar, transdisciplinar e articulações, constata-se a presença de atividades inerentes ao processo de aprendizagem dos alunos com CE numa perspetiva, dir-se-ia, ‘intracurricular’, já que a articulação se desenvolve apenas no que ao acompanhamento dos alunos diz respeito, ou seja, envolvendo as áreas funcionais a docente de Educação Especial, bem como ao nível da intervenção psicológica (Quadro 21?). Aparentemente, não há lugar a qualquer

outra articulação interdisciplinar entre as áreas funcionais e as áreas académicas, ditas, comuns. Sob o tópico *critérios de avaliação*, lê-se em todos os planos: “os critérios de avaliação das diferentes disciplinas e das áreas curriculares são divulgados aos alunos

**Quadro 19.** Articulações curriculares extraídas de um plano curricular de turma

Disciplinas	Conteúdos programáticos/ Temas/ Domínios	Atividades a desenvolver	Calendarização
Todas as disciplinas, áreas funcionais e docente de Educação Especial, bem como ao nível da intervenção psicológica, no âmbito do acompanhamento aos alunos _____	Competências específicas no âmbito dos conteúdos programáticos, temas e domínios que se verifiquem necessários	Sessões de apoio para desenvolvimento de competências específicas, bem como acompanhamento personalizado em contexto de sala de aula.	Ao longo do ano letivo
	Competências específicas a nível da promoção da linguagem, cognitiva, social e emocional	Intervenção articulada, sempre que a mesma se verifique necessária.	Ao longo do ano letivo
	Articulação para aplicação das medidas previstas ao nível do processo de ensino/aprendizagem e adequações no processo de avaliação	Realização das fichas de avaliação, atendendo às adequações previstas no processo de avaliação.	Ao longo do ano letivo

e encarregados de educação no início do ano letivo e encontram-se disponíveis na página da escola.” Não se regista menção nem aos critérios de avaliação específicos dos alunos com CE, nem ao encaminhamento, nesse âmbito, para o PEI dos alunos. A participação dos *encarregados de educação* é medida pelo número de comparências à escola e, nesta abordagem estatística minimalista, os responsáveis pelos alunos com CE são incluídos.

Por fim, é parte integrante deste documento a *avaliação do programa da turma*, que, normalmente, no final de cada período letivo leva a uma reflexão sobre as medidas de promoção do sucesso escolar (apoio ao estudo, grupos de homogeneidade, tutorias, outras.). Esta reflexão tem lugar num espaço próprio para registos descritivos inerentes à necessidade de reformulação das estratégias desenvolvidas. As medidas aplicadas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (abrangidos pelo Decreto Lei nº 3/2008) no âmbito do seu PEI, são também alvo de uma avaliação, que no cumprimento da legislação em vigor, é obrigatória trimestralmente. Ainda assim, verifica-se que a expressão dessa avaliação assenta em respostas curtas e objetivas (Com / Sem sucesso;

reformulação: Sim/ Não; revisão: Sim/ Não) sem se deter em qualquer fundamentação; tão pouco remete para outros documentos onde essa avaliação esteja patente.

### ***B. Documentos integrados no processo do aluno***

No que respeita ao conjunto de documentos que integram o processo individual de um aluno com NEE, o *Programa Educativo Individual* (PEI), seguindo o modelo estrutural difundido pela DGDIC (2008), apresenta-se como orientação de referência. A escola assim o assume, apresentando como anexos ao PEI outros documentos, como sejam os próprios *Currículos Específicos* e os *Planos Individuais de Transição*. Considerou-se prioritário, face aos objetivos do estudo, que a atenção recaísse fundamentalmente sobre estes instrumentos, que com o PEI mantêm evidente ligação.

#### ***Currículo Específico Individual***

O *Currículo Específico*, visando a individualização de medidas educativas para promoção do desenvolvimento integral e do sucesso escolar de um aluno com dificuldades acentuadas, será um documento que consubstancia alterações significativas ao currículo comum, sendo que estas se podem traduzir na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade do jovem (Decreto-Lei nº 3/2008, artigo 21.º). Afigura-se, então pertinente, que na sequência do perfil de funcionalidade apresentado no programa educativo do aluno, se explicita o tipo de alteração subjacente àquele currículo em particular, algo que nos documentos analisados não se observa. Outros aspetos identificativos estão contemplados como os intervenientes no processo educativo e respetivas áreas curriculares, assim como se apresentam os responsáveis por áreas complementares de intervenção, fornecendo indicações sobre a forma de acesso ao plano de ação destas componentes. O horário escolar e a definição dos contextos de aprendizagem no âmbito do espaço escolar são também apresentados. Não há, no entanto, registo das competências dos alunos passíveis de justificar um determinado grau de participação nas atividades em contexto turma.



A forma como se pretende implementar o currículo constitui um aspeto central e, atendendo a que se pretende dinamizar princípios de transversalidade, importa que se distingam objetivos / competências capazes de ancorar essa formação tridimensional. Neste caso em concreto, são exibidas em formato de *checklist*, a preencher pelos vários intervenientes, não se observando, curiosamente, a menor distinção nas competências

**Quadro 20.** Verificação do registo de informação no CEI

Currículo Específico Individual		Alunos						
Itens	indicadores	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7
Contextualização	Tipo de alteração ao currículo comum	N	N	N	N	N	N	N
Identificação	Dados de identificação do aluno	S	S	S	S	S	S	S
	Intervenientes no processo educativo	S	S	S	S	S	S	S
Orientação	Componentes do currículo	S	S	S	S	S	S	S
	Nível de participação no contexto turma	N	N	N	N	N	N	N
	Horário	S	S	S	S	S	S	S
	Contextos de aprendizagem	S	S	S	S	S	S	S
Implementação do plano de ensino	Objetivos e competências transversais	CT	CT	CT	CT	CT	CT	CT
	objetivos e competências gerais por áreas disciplinar	CT	CT	CT	CT	CT	CT	CT
	Conteúdos por área disciplinar	CT	CT	CT	CT	CT	CT	CT
	Objetivos específicos para cada disciplina	CT	CT	CT	CT	CT	CT	CT
	Estratégias / metodologias	CT	CT	CT	CT	CT	CT	CT
	Recursos a utilizar	N	N	N	N	N	N	N
Articulação	Estratégias de articulação entre responsáveis pela resposta educativa	N	N	N	N	N	N	N
Avaliação	Critérios de avaliação específicos (de acordo com PEI)	N	N	N	N	N	N	N

(S= sim / N=não / CT =comum a todos os alunos)

que se pretendem ver desenvolvidas para cada aluno, já que estas se repetem escrupulosamente em todos os documentos observados. O mesmo sucede, precisamente, no contexto do plano de ação inerente a cada área curricular, verificando-se que os objetivos gerais, os objetivos específicos e os conteúdos são idênticos para cada um dos alunos, à revelia das suas particularidades. Adianta-se também, que não se reconhece qualquer ligação ao plano de atividades da turma e que é notória a ausência de

estratégias/recursos no contexto particular de cada área curricular. A metodologia seguida, apresentada como geral e comum a todas as áreas, traduz-se num texto que, de igual modo, se replica para todos os alunos.

### ***Plano Individual de Transição***

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro (Art.º14.º) determina que “sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo, deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional (...)”. Atendendo à faixa etária dos alunos com CE da escola, a implementação de um PIT é uma opção premente, de forma a contribuir para o desenvolvimento de competências necessárias à sua inserção na comunidade.

No âmbito dos registos referentes à situação atual no âmbito do referido instrumento (quadro 21), verifica-se que quer os dados de identificação dos jovens quer os dados respeitantes aos *intervenientes e suas responsabilidades* estão contemplados. No entanto, não se encontra registo da informação relativa ao perfil do aluno quanto às suas *capacidades* nem quanto a *motivação, desejos e expetativas* dos jovens e das suas famílias. Quanto à apresentação das finalidades do plano, em nenhum documento foi encontrada qualquer referência às *metas a atingir, datas previstas e, consequentemente, tão pouco se faz referência às áreas a desenvolver na prossecução dessas metas*. As competências de carácter social, ocupacional e profissional que cada jovem deve desenvolver, em função das suas aptidões, perfil de funcionalidade e área de sensibilização profissional escolhida, são discriminadas, embora se verifique uma repetição textual das mesmas para todos os alunos. No âmbito da implementação do plano, constata-se que conteúdos, objetivos, assim como as estratégias e recursos a implementar são, com efeito, apresentados, mas recorrendo, de igual modo, a uma versão que se repete de alunos para aluno, se qualquer evidência de individualização.

**Quadro 21.** Registo de informação no PIT

Informação		Plano Individual de Transição						
		Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7
Situação	Identificação	S	S	S	S	S	S	S
	Capacidades do jovem	N	N	N	N	N	N	N
	Motivação, desejos e bem como expectativas deste e da família	N	N	N	N	N	N	N
	Identificação dos intervenientes, seus papéis e responsabilidades	S	S	S	S	S	S	S
Finalidades	Competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária	CT	CT	CT	CT	CT	CT	CT
	Competências para o exercício de uma atividade ocupacional	CT	CT	CT	CT	CT	CT	CT
	Competências para o exercício de uma atividade profissional	CT	CT	CT	CT	CT	CT	CT
	Metas a atingir e datas definidas	N	N	N	N	N	N	N
Implementação	Ações específicas a desenvolver para que se atinjam essas metas	N	N	N	N	N	N	N
	Objetivos, conteúdos, estratégias e recursos relativos às diferentes áreas a desenvolver (académica, vocacional e pessoal)	CT	CT	CT	CT	CT	CT	CT
Articulação	Nível de articulação entre essas áreas	N	N	N	N	N	N	N
	Protocolos estabelecidos	S	S	S	S	S	S	S
Avaliação	Critérios, instrumentos, intervenientes e momentos de avaliação	CT	CT	CT	CT	CT	CT	CT
Assinaturas	Assinatura do Presidente da CAP	S	S	S	S	S	S	S
	Assinatura da docente de EE	S	S	S	S	S	S	S
	Assinatura do DT	S	S	S	S	S	S	S
	Assinatura do Responsável pelo contexto laboral	S	S	N	S	N	S	S
	Assinatura do encarregado de educação	S	N	N	S	S	S	N
	Assinatura do aluno	N	N	N	N	N	N	N

( S= sim / N=não / CT = comum a todos os alunos)

Não se encontra qualquer registo que faça menção às estratégias de articulação entre os responsáveis pelo PIT, ainda que em todos se mencione o estabelecimento de protocolos, com empresas e instituições da comunidade, procedendo-se à identificação das mesmas. Em todos os PIT se detalham os instrumentos, intervenientes e momentos de avaliação, embora não haja qualquer referência aos critérios de avaliação envolvidos. Não está prevista em parte alguma a assinatura da Presidente da CAP, nem a assinatura

do aluno, principal implicado no plano. As assinaturas dos restantes intervenientes encontram-se previstas em todos os planos, no entanto a que respeita ao responsável pelo contexto laboral, falha em dois dos planos e a assinatura do encarregado de educação não consta em três dos sete planos verificados.

### *C. Notas de campo*

Houve lugar a observações em contexto de aula e fora da sala de aula, por forma a tomar contacto direto com atitudes e comportamentos passíveis de completar o quadro descritivo que se pretende delinear. Elaboraram-se, assim, registos de observação, que deram lugar a notas de campo (apêndice 11). Os dados presentes nos registos efetuados foram analisados com vista à aferição complementar de comportamentos e atitudes suscetíveis de envolver diferentes níveis de interação: atitudes dos alunos com CE / atitudes dos alunos sem CE / atitudes do professor titular em relação aos alunos com CE / atitudes do professor de apoio em relação ao aluno com CE / atitude da turma;

Em contexto de sala de aula tiveram lugar três observações a partir de duas observações na disciplina de Português de 10º ano, em contexto de sala de aula, uma disciplina que duas alunas de CE partilham com a turma, em tempo parcial (Notas 1;2). Afigura-se pertinente fazer referência ao facto de o Programa educativo destas alunas (segundo o DL nº 3/2008, de 7 de janeiro, na sua nova redação), além de contemplar um currículo específico, prever também a medida educativa ‘Apoio Pedagógico Personalizado’ (artigo 17.º), no âmbito das alíneas a), b) e d). No que respeita às estratégias utilizadas ao nível da organização, do espaço e das atividades (alínea a, art.º 17.º, Decreto-Lei nº 3/3008), verifica-se que as alunas se sentam sempre lado a lado, não se prevendo, portanto, o trabalho partilhado com outros colega da turma sem CE. O trabalho decorreu sempre em regime individual, não havendo lugar, nas sessões observadas, à opção por pares ou grupos de trabalho. A medida educativa em causa prevê, para ambas as alunas, uma monitorização frequente da consecução das tarefas/atividades, algo que nas aulas observadas não foi detetado, uma vez que ambas foram interpeladas apenas uma vez pela professora titular quanto ao acompanhamento das matérias em estudo, numa aula em que, aliás, não contavam com qualquer outro apoio adicional. Constatou-se em ambas as ocasiões observadas que as alunas sentiram dificuldades em concretizar as tarefas em curso e em participar ativamente no

desenrolar das atividades. Não se fizeram notar quaisquer adequações, passíveis de minimizar o grau de dificuldade e tornar a sua colaboração mais ativa. As alunas mostraram tendência para desistir das tarefas, evidenciando uma atenção dispersa e falta de interesse. Não se fez sentir reforço positivo ou estímulo à participação nas tarefas das aulas, quer pela partilha com a turma de tarefas realizadas em aula - correções, textos redigidos, quer pela realização de tarefas ajustadas às suas capacidades, estratégias subjacentes à medida educativa em causa.

Na segunda aula observada as alunas foram acompanhadas por outra professora a fim de as apoiar na compreensão dos aspetos chave envolvidos, assim como na realização das tarefas. Verifica-se que a ação da professora de apoio não conseguiu, de facto, cativar a atenção e motivar o empenho das alunas nas tarefas, já que os comportamentos a que se assistiu na primeira aula observada se mantêm. Há uma notória tendência para concluir as tarefas em lugar das alunas, o que claramente não desenvolve competências específicas a ter em conta nas suas aprendizagens (alínea d, art.º 17.º, Decreto-Lei nº 3/3008). Não se registou qualquer interação perceptível entre as alunas e os seus colegas, formal ou informalmente.

Foi também objeto de observação, uma aula de Educação Física (Nota 3), sem recurso a professor de apoio, dado que a problemática dos dois alunos observados não envolve limitações de carácter motor. Os alunos participaram ativamente nas atividades desportivas selecionadas para a aula, não se registando qualquer entrave à sua participação ativa, quer da parte do professor, quer da parte dos colegas. Estes, inclusivamente assumiram com naturalidade a sua participação, envolvendo-os nas dinâmicas da aula. Uma certa dificuldade no cumprimento de regras gerais é evidenciada, nomeadamente pela ausência de material necessário, um comportamento recorrente que, aparentemente, até à data da aula observada (2º período letivo) não se conseguiu resolver.

Considerou-se pertinente, no enquadramento do estudo, presenciar comportamentos espontâneos dos alunos em situações extra-aula, recorrendo-se à observação direta em contextos informais, ainda que integrados na dinâmica escolar, com vista a aferir a interação entre alunos (com e sem CE). Duas observações tiveram lugar durante o intervalo maior do período da manhã, junto do bar da escola, uma pausa muito procurada pelos alunos, que permite evidentemente a satisfação de necessidades quotidianas diversas, mas acima de tudo propicia um momento de convívio amplamente

apreciado. Foram observados um aluno com CE (11º ano) no interior da sala onde funciona o bar e duas alunas de 10º ano, no corredor adjacente ao mesmo. Constatou-se, em ambos os casos, que os alunos permaneceram sós ou na companhia de outros colegas que usufruem da mesma medida educativa, sem que tivesse ocorrido qualquer interação com outros jovens da sua idade e/ou turma (Notas 4;5).

## 4. Discussão de resultados

Após a apresentação detalhada dos resultados, importa refletir criticamente sobre os mesmos, tecendo considerações decorrentes do cruzamento das informações retiradas. Simultaneamente, estabelecer-se-á um paralelismo com os principais autores que constituem o referencial da investigação. Deste modo, chegar-se-á às principais evidências empíricas que o estudo permitiu perceber, indo ao encontro dos objetivos de investigação.

### **Objetivo 1. Conhecer a posição da comunidade escolar quanto à inclusão de alunos com currículo específico (CE) no ensino secundário**

Subjacente ao objetivo em causa, está a caracterização da comunidade escolar, não só no âmbito das convicções que direcionam as suas práticas, como também ao nível das **condições logísticas** que a escola apresenta. No atendimento à diversidade que, hoje, alimenta o tecido educativo, considera-se esta uma situação de partida que é necessário avaliar. Importa conhecer a escola como espaço propício à interação entre todos e, por outro lado, saber se os jovens com limitações significativas, nomeadamente a nível motor, a ela acedem e nela se deslocam adequadamente. É certo que no ano letivo em que o estudo se desenvolveu não se apresentaram casos de alunos nestas condições, mas o histórico escolar remete para o atendimento a este tipo de problemática no passado e o aumento progressivo de jovens com NEE e CE não descarta novamente essa possibilidade.

Verifica-se que o edifício escolar é estrutura a necessitar de intervenção urgente. Os acessos ao interior dificultam a passagem a quem se desloca com apoios e os dispositivos para aquecimento no inverno não são eficazes no combate às baixas temperaturas que se fazem sentir no interior das salas e dos gabinetes de trabalho. As casas de banho não estão preparadas para receber alunos com problemáticas motoras e os corredores, apesar de amplos, criam alguns obstáculos à fluidez da deslocação. A escola não possui refeitório, nem espaços designados para convívio entre estudantes. Os próprios alunos apontam as infraestruturas como o fator que mais interfere com o seu quotidiano escolar e também pelos docentes, é mencionada a questão das limitações sentidas ao nível dos espaços de convívio entre alunos. Efetivamente está-se perante

uma conjuntura que acaba por atuar como entrave ao desenvolvimento de uma cultura promotora de (con) vivência e de partilha.

Mais marcantes do que os aspetos acima referidos, embora com menos visibilidade a olho nu, são os que definem as convicções dos intervenientes educativos face à inclusão. Embora possam existir divergências, é certo que, de acordo com a legislação em vigor, a cultura e organização escolares devem ter como referência um ideal de escola inclusiva, assegurando a equidade e a qualidade nas respostas educativas (Costa et al., 2006). Percebe-se, desde logo, que não se partilha de um **conceito de inclusão** uniformemente interiorizado. Os resultados obtidos mostram uma amplitude considerável na conceção que os intervenientes educativos têm face à inclusão, permitindo a coexistência de um ideal assente na partilha integral a nível social e no âmbito dos contextos de aprendizagem e, em oposição, uma convicção mais extrema, que relega para outras instituições a responsabilidade de acolher os jovens com comprometimento intelectual e/ou físico. A própria gestão da escola enaltece as vantagens de uma formação diferenciada para os jovens com CE no ensino secundário, uma formação profissionalizante pela qual a escola não seria a única responsável. Trata-se de uma ideia de integração parcial que ao verificar-se uma tendência, tem certamente repercussões no tipo de intervenção que a escola desenvolve. A maioria dos docentes vê a escola como um espaço de formação que se estende além da sala de aula, o que para os alunos com problemáticas mais acentuadas constitui por um fator promotor de desenvolvimento. No entanto quanto ao seu grau de eficácia, o processo suscita ainda bastantes dúvidas. Deste modo, advogam-se as aprendizagens em circuito parcialmente fechado, contemplando algumas atividades pontuais partilhadas com as turmas de acolhimento. Esta visão, segundo Correia (2010) e Rebelo (2011) aproxima-se mais do conceito de integração do que propriamente de inclusão, uma tendência que ainda hoje em muitas escolas continua a fazer-se valer.

As conceções individuais têm influência direta nas **atitudes dos intervenientes educativos face à inclusão**. O ensino secundário tem vindo a apresentar percursos alternativos de formação, (cursos profissionais, vocacionais, formação de adultos, entre outros) mas, grosso modo, orienta-se pelo princípio do prosseguimento de estudos, desenvolvendo, para tal, dinâmicas standardizadas. O alargamento da escolaridade obrigatória obrigou a escola a confrontar-se com uma realidade educativa que, face à diversidade, oferece resistência a uma metodologia uniformizadora e, por consequência,



tornou-se mais exigente noutros âmbitos que não apenas a preparação académica. A situação vivida na escola em apreço remete para a Recomendação 3/2012 do CNE. Nesta evidencia-se o facto de a nova realidade colidir com uma mentalidade resistente a encarar este nível de ensino como uma progressão natural. Ao invés, na opinião da docente de educação especial, responsável por este nível de ensino, entendia-se o mesmo como um estágio superior que atribuía, consequentemente, um estatuto privilegiado aos docentes. Estes teriam a seu cargo a incumbência de preparar os alunos com vista a um único objetivo pré-definido: o acesso ao ensino superior. Esta determinação impunha, e ainda impõe, sobre os professores o dever de obediência a uma cultura de examinação, em detrimento de uma cultura de aprendizagem, restringindo o conhecimento a currículos extensos e opressivos, abordados ao cronómetro e impermeáveis aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Importa também ter em conta que a experiência da escola com uma maior diversidade de alunos é muito recente. Foi somente a partir do momento em que integrou o agrupamento de escolas local (dois anos antes) que passou a contactar com alunos de outro nível de ensino, neste caso do 3º ciclo. Por sua vez, o histórico de atendimento a alunos com NEE mais acentuadas, no ensino secundário, é revelador de um percurso pouco visível, tendo-se iniciado o contacto com estes alunos há relativamente pouco tempo e sempre em número reduzido. Pelo tanto, constata-se que a escola não possui, efetivamente, uma experiência significativa com este perfil de aluno, quer no atendimento quer no entendimento.

A dificuldade acrescida que se impõe no decurso deste processo de adaptação é reconhecida pela **gestão escolar**. No entanto, os dados recolhidos a partir do discurso dos docentes, permite concluir que ao debater-se com as novas exigências impostas, a Direção, ainda que inadvertidamente, torna perceptível a outros elementos da comunidade escolar uma conceção desta nova experiência como sendo um entrave. Se a capacidade organizativa da escola e, consequentemente, o tipo de abordagem que desenvolve são determinantes para o desenvolvimento de respostas educativas adequadas (Rodrigues, 2006b; Sanches & Teodoro, 2006), percebe-se que as ideias preconcebidas da escola, relativamente à inclusão dos jovens com défices muito específicos, terão marcada influência nas determinações e decisões que se lhe impõem ao nível do acompanhamento dos alunos. Transmite-se paralelamente a ideia de uma liderança pouco eficaz no desenvolvimento de políticas inclusivas (Ainscow, 1997) que

se submete às decisões tutelares, sem integrar princípios definidos em função do contexto social e educativo em que se insere.

Sabe-se que o papel do **professor** constitui um fator determinante no contexto da educação inclusiva e que a sua perspetiva, as suas atitudes, irão consubstanciar-se nas práticas desenvolvidas, com claras repercussões no sucesso educativo dos alunos (Ainscow, 2007; Correia, 2008a; Nielsen, 1999; Sanches, 2011c). Poder-se-á, desde, logo, antever a projeção que uma adaptação mal conseguida a esta nova realidade escolar poderá alcançar. Não será, portanto, difícil compreender que o ajuste a um contexto educativo permissivo a diferentes registos de aprendizagem e, necessariamente, distintas opções de futuro para os alunos, se tenha vindo a revelar um processo complexo. Com maior evidência ainda, tratando-se de professores até agora acomodados a um determinado perfil de aluno e alheios às necessidades específicas tão díspares destes jovens. A inevitável mudança ao nível das estratégias desenvolvidas, para a qual não houve tempo nem lugar a preparação prévia, limita a experimentação e inibe consequentemente a disponibilidade para a atualização de metodologias (Leite, 2011). Além do exposto, por força de algumas diretrizes da gestão escolar ao nível da organização do serviço, o trabalho com estes alunos tem vindo a ser, até ao momento, encarado como um mero complemento de horário, suscetível de diminuir a importância desta função aos olhos dos profissionais envolvidos.

Não obstante o percurso já empreendido no ensino básico e das práticas bem-sucedidas levadas a cabo, até no mesmo agrupamento, parece inevitável uma certa resistência à inclusão dos alunos com CE no ensino secundário, assente num maior desfasamento entre as competências de final de ciclo e as competências que se entende, poderem vir a ser desenvolvidas por estes alunos. Os resultados obtidos, permitem a nível geral, evidenciar as dificuldades dos docentes na tentativa de se adaptarem, absorvidos, tal como sublinha Correia (2005), por um exigente processo de renovação. Refugiam-se, então, em aspetos que apresentam consistentemente como constrangimentos: a dimensão das turmas e a impossibilidade de dar a merecida atenção a estes alunos no decurso de uma aula com a turma. A este, adita-se uma certa debilidade no estabelecimento de uma relação afetiva consistente, dada a brevidade do contacto entre estes alunos e os professores titulares. Mesmo num contexto de aprendizagem mais restrito, em pequeno grupo, os professores assumem a frustração de não conseguirem com eficácia chegar aos alunos. Constata-se que às elevadas

dificuldades de aprendizagem que estes registam, associam-se baixas expectativas em relação ao seu potencial de desenvolvimento, contrariando Morgado (2004), e a ideia de que pouco já se poderá fazer por estes jovens, iminente que está a sua saída da escola. Um corpo docente motivado e empenhado constitui, efetivamente, um dos pilares da mudança a que Ainscow (2000) se refere. No entanto, apesar de reconhecerem as suas limitações, a análise dos resultados permite constatar que os professores se deixam invadir por uma atitude letárgica, claro indicador de uma fraca predisposição para a mudança.

Enquanto **diretor de turma**, o professor tem um papel fundamental como facilitador de inclusão, quer como tutor no acompanhamento do processo educativo dos alunos, quer pela sua ação mediadora entre a escola e a família. Também a este nível a divergência nas atitudes é notória. Alguns diretores de turma procuram envolver-se e acompanhar o processo educativo de todos os seus alunos; outros há que claramente se distanciam, assumindo estarem alheios aos procedimentos e às práticas em causa, uns por insegurança, outros por entenderem serem funções que não lhe estão diretamente associadas. Apenas num aspeto parecem condescender uniformemente. O acompanhamento e controlo da abstenção são, aliás, reconhecidos pelos próprios alunos e parece ser a única área em que as funções do diretor de turma incluem os alunos com CE, sem restrições e sem intervenção do docente de educação especial.

A inibição dos professores face a uma nova realidade educativa poderá, segundo Correia (2008a) ser resultado de uma **formação** pouco consistente ao nível das NEE. Esta parece ser uma questão que, no enquadramento dos diversos papéis assumidos por estes profissionais, emerge com extraordinária relevância. Uma formação inicial que trabalhou de forma insuficiente questões elementares e uma formação contínua que não permitiu suprir as necessidades daí decorrentes estão na base da insegurança dos docentes (Correia, 2005; Morgado, 2010; Roldão, 2007), com evidentes implicações quer nas conceções, quer no atendimento curricular e pedagógico. Não há, no entanto, referências a qualquer plano de formação interno que tenha em conta as necessidades particulares sentidas pelos docentes, nem há registo de iniciativas na aferição de necessidades a esse nível. É efetivamente pouco pronunciada, ao contrário do que recomenda Rodrigues (2001), a aposta no reforço da autoconfiança dos docentes e, logo, na sua receptividade à mudança.

No processo de inclusão dos alunos com problemáticas mais específicas, atribui-se a um outro aspeto marcada importância. O percurso escolar de qualquer aluno terá seguramente menos contrariedades se a **família** assumir um papel ativo no seu acompanhamento, em especial tratando-se de jovens com fraca autonomia e autodeterminação. A forma como os pais ou tutores procedem a esse acompanhamento terá, por sua vez, uma influência decisiva na relação que quer os próprios, quer os seus educandos estabelecem com a escola. Afigura-se que as atitudes da família serão, portanto, determinantes para a perseverança e motivação do aluno, assim como para o reconhecimento da importância que a escola pode ter no seu futuro. Sucede que, no meio social em referência, é possível estabelecer uma relação direta entre o nível de instrução/ formação do agregado familiar e a conceção da escola como instituição nuclear na formação dos educandos. Com efeito, esta noção tem tendência a esbater-se, quando se trata de núcleos familiares destrutturados, com problemas de ordem diversa, quer sejam financeiros, sociais ou de saúde. Daqui resulta, e não raras vezes, que os pais sentem notórias dificuldades em atender às particularidades dos filhos e, mais ainda, em acompanhar o seu percurso escolar. Assim, na perspetiva dos diretores de turma, os encarregados de educação têm ficado aquém do esperado no exercício da sua função, ao nível do suporte que poderiam constituir no controlo da abstenção e também como reforço no apelo ao cumprimento de regras e tarefas escolares.

Não obstante o exposto, e no caso dos alunos com défices mais acentuados, persiste a ideia de que em geral as famílias entendem a escola como segundo cuidador e, nesse âmbito, encaram-na de forma positiva. Dados revelados pelos diretores de turma e pelos docentes de educação especial permitem perceber que o facto de os alunos estarem na escola, diminui a preocupação dos encarregados de educação quanto à ocupação dos jovens e quanto às implicações de carácter social que uma permanência em casa ou numa outra instituição poderia trazer; a frequência da escola junto com todos os outros alunos tem um efeito tranquilizador e acaba, em certa medida, por desmistificar as dificuldades dos seus educandos.

Os próprios alunos perspetivam a relação entre a escola e a família como sendo de confiança e apreço. No entanto, as implicações que a medida educativa ‘CEI’ (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro) tem no percurso escolar parece ser motivo para dúvidas e preocupações dos pais e encarregados de educação, mostrando que aquando da sua convivência com este tipo de currículo ou não foram devidamente alertados ou,

caso essa via lhes tenha sido apresentada muito cedo na vida dos jovens, também é possível que tivessem negligenciado a reflexão sobre as repercussões numa fase posterior de transição para a vida pós-escolar. Deduz-se, face a esta última hipótese, que não foram chamados a envolver-se ao longo do percurso escolar ou não se mostraram abertos a esse envolvimento. Certo é que, quando as dificuldades dos jovens se atenuam em função do seu crescimento, as expectativas dos pais crescem para encontrarem uma porta fechada, relativamente às saídas profissionais possíveis. Não raras vezes, responsabilizam a escola, quebrando-se a relação de confiança até então estabelecida. Certamente, esta situação constitui um entrave à cooperação com a família, defendida por Morgado (2004) como um aspeto fundamental em todo o processo educativo.

## **Objetivo 2. Conhecer a atitude dos alunos relativamente à inclusão**

A escola é, efetivamente, o espaço onde os alunos passam parte considerável do seu tempo, um espaço social partilhado por todos os jovens das mesmas faixas etárias, unidos por um objetivo comum, o cumprimento da escolaridade obrigatória. A capacidade de se identificarem com os seus semelhantes e o facto de se tratar da única escola secundária que serve este centro urbano poderá influenciar o sentido de integração no grupo, mas a verdade é que quer os alunos com CE quer os seus pares sentem que a escola os acolhe bem.

Para melhor entendermos a atitude dos alunos com CE relativamente à escola, importa que se foque a atenção não só no perfil dos alunos, mas também noutras circunstâncias particulares inerentes ao trajeto escolar empreendido. Para tal, e embora não se pretenda detalhar um aspeto que por si só fomentaria uma cuidada reflexão, não se pode ignorar esta questão que, através dos dados recolhidos, se tem vindo a evidenciar: a pertinência da inclusão de alguns destes alunos num currículo restritivo e pouco flexível como o “CEI” (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro), uma questão, aliás, que vai ao encontro das preocupações e frustrações de algumas famílias, tal como já foi referido. Estes são alunos, é certo, com défice cognitivo acentuado, no entanto a opção por este tipo de currículo foi tomada, em geral, relativamente cedo, não dando margem para que o seu crescimento e desenvolvimento viessem a empalidecer algumas das dificuldades sentidas, o que efetivamente se veio a comprovar. Tornou-se assim um impedimento no acesso, com os apoios adequados, às aprendizagens entendidas como

comuns. Os próprios docentes reconhecem que alguns destes alunos poderiam ter adequações específicas no âmbito das suas necessidades educativas especiais, sem terem que seguir um rumo que, neste caso, acaba por se revelar bastante limitativo. Neste momento, já no ensino secundário, um longo percurso assente numa matriz que se afasta de forma perentória do currículo ao qual os seus pares acedem já produziu, entretanto, efeitos significativos, aumentado o fosso entre estas duas vias de aprendizagem e dificultando de forma praticamente irreversível o acompanhamento de um currículo, dir-se-ia equiparado ao regular.

A verdade é que não obstante as suas peculiaridades, estes são jovens que possuem interesses, desejos e expectativas semelhantes aos dos seus pares. A perceção de que não são levados a envolver-se no seu próprio processo de aprendizagem, ressalta de forma vincada e denuncia a falta de informação e de reflexão conjunta a propósito das opções viáveis para o seu futuro. Face a esta atitude, suspeita-se que o princípio de autodeterminação, já mais evidente na Portaria 201-C/2015 de 10 de julho, não se reflita de forma consistente, no que à vida escolar destes alunos diz respeito. Tal como as suas famílias, também os alunos com CE se sentem defraudados pelas limitações que o seu percurso educativo impõe. Por consequência, mostram-se pouco participativos e persistentes, pouco recetivos às atividades propostas, negligenciam o cumprimento de tarefas, revelando em geral um permanente desinteresse e um frágil sentido de responsabilidade em relação às incumbências que a escola determina. A aula de Educação Física observada, uma disciplina a que os alunos parecem aderir de forma positiva e na qual participam ativamente, é testemunho dessa atitude negligente, tornando evidente, por exemplo, faltas de material que ocorrem de forma recorrente. A assiduidade dos alunos é irregular e alguns assumem também comportamentos desadequados, que se traduzem em ocorrências de carácter disciplinar. Com efeito, as respostas dos alunos das turmas quando inquiridos a respeito do comportamento global, não denunciam uma perceção muito clara, deixando transparecer que não estão certos quanto à estabilidade comportamental nas turmas, seja ela influenciada por alunos com ou sem CE. Estes acabam por não entender os conhecimentos adquiridos na escola como uma mais valia para a sua vida e para o seu futuro e deixam transparecer o seu ávido desejo de concluir rapidamente o seu percurso educativo.

O relacionamento com os outros é um fator que assume neste contexto um peso determinante. O discurso dos docentes evidencia que estes, não obstante

constrangimentos de vária ordem, consideram estar recetivos à presença dos jovens com CE, do mesmo modo que os alunos das turmas de acolhimento assumem como positiva a atitude dos profissionais. Constata-se, no entanto que os alunos com CE não percebem do mesmo modo essa realidade, sentindo que, em geral, não são respeitados pelos profissionais da escola. Não se podendo supor, através do cruzamento de dados, a possibilidade de afronta direta e propositada, poder-se-á concluir que esta situação estará diretamente ligada a uma diferenciação no trato diário por parte dos profissionais da escola (gestão, professores, funcionários) e que, por ser mais distante ou mais paternalista, se torna perceptível aos visados.

No âmbito da ligação entre pares, os alunos inquiridos, com e sem CE, revelam através das suas respostas não estarem certos da existência de uma relação de respeito mútuo entre colegas, uma insegurança reveladora de laços pouco consistentes entre ambas as partes. Ainda assim, consideram que o ambiente de trabalho é positivo e, quer uns quer outros, asseguram ter um bom relacionamento, considerando que este se entende para além da sala de aula, nomeadamente nos momentos propensos a maior interação, como por exemplo os intervalos. As observações diretas que tiveram lugar nessas ocasiões, contrariam de imediato esta realidade, não se tendo registado qualquer interação com outros jovens colegas da sua idade e/ou turma, nem qualquer esboço de iniciativa nesse sentido, apesar do local e do momento serem propícios para tal. Os próprios alunos com CE, aliás, acabam por refutar a sua própria posição ao mostrar não se sentirem apoiados pelos colegas na sala de aula e assumindo a ausência de qualquer relação de amizade que pudesse perpetuar-se além da fronteira escolar. Inclusivamente, os alunos das turmas revelam uma atitude algo conservadora ao não concordarem abertamente com a presença de alunos com deficiência nas salas de aula e assumem claramente a sua indiferença, não reconhecendo o impacto, positivo ou negativo, que a presença destes colegas tenha no desenrolar das aulas. Deste modo, a aceitação face à diferença, que presumivelmente consideram possuir, não passará disso mesmo, uma aceitação resignada. Os dados recolhidos fortalecem a noção de que os alunos com CE constituem um grupo à margem, inclusivamente no que a vivências escolares informais diz respeito.

Esta é, seguramente, uma situação que é dada a perceber aos docentes, pois estes não reconhecem a existência de uma real partilha de vivências e entendem que os alunos das turmas, mais do que aceitar e incluir, acabam por tolerar ou até ignorar a sua

presença, de forma mais evidente no secundário. A ideia de comunhão de espaços e a interação entre os alunos é entendida pelos docentes como algo enriquecedor, não só para alunos com CE como também para todos os outros (Ainscow, 1997; Rodrigues, 2001; Correia, 2005), mas essa vantagem não é admitida entre os discentes. Não obstante a existência de alguns contactos e conversas, e de um ou outro momento de entreajuda, a distância imposta é perceptível e tem lugar mesmo dentro da sala de aula, em aspetos tão triviais como a escolha deliberada de um outro lugar para sentar que não seja ao lado destes alunos ou quando o docente permite a formação espontânea de grupos de trabalho, verificar-se que foram deixados para trás. Poder-se-ia considerar que há alguma evolução na forma como as turmas encaram os seus colegas com dificuldades acrescidas de aprendizagem, já que a ausência de manifestações depreciativas poderia denunciar uma maior aceitação. No entanto, atendendo ao cruzamento da informação obtida, seja de reconsiderar o termo “aceitação”, em prol de “habituação”, o que torna este progresso incipiente, ainda longe de uma real proximidade e partilha.

A ideia que é dada a perceber aos docentes é que, efetivamente, os alunos com dificuldades mais acentuadas não se reconhecem como parte da escola, não se consideram incluídos, sendo que há dados recolhidos no inquérito por questionário indicando claramente que não se sentem bem no contexto escolar, o que evidencia, na linha do que defende Correia (2010), um débil sentimento de pertença. Da mesma forma que se manifesta a desmotivação dos docentes, também o desânimo se faz sentir nos alunos e tal como sucede em relação aos professores, também para os alunos o ensino secundário parece ter considerável impacto, persistindo a ideia de que o elo de ligação à escola se perde nessa transição. Uma situação potenciada, muito provavelmente, pela inexperiência da escola secundária em atender alunos com este perfil, por dinâmicas educativas que não motivam o envolvimento dos alunos, pelo fraco acolhimento por parte dos colegas e por um acompanhamento familiar que não os desperta para a importância da escola no seu futuro.

### **Objetivo 3. Conhecer a cultura de organização e gestão escolares face à inclusão dos alunos com currículos específicos no ensino secundário**



A partir do discurso dos entrevistados, incluindo a representante da gestão, desde logo um aspeto se torna evidente, a percepção de que a **distribuição de serviço docente** serve propósitos de conveniência administrativa. É pensada em função da insuficiência letiva nos horários dos docentes e não tem em consideração as vantagens que uma ou outra decisão possa ter para os alunos com CE. Uma opção que claramente contaria a ideia transmitida pela mesma docente, quando afirma associar ao trabalho com estes alunos, professores cujo perfil se mostre adequado. Se assim é, será difícil compreender a razão pela qual, aparentemente, a afetação dos docentes ao serviço letivo não tem em conta um critério de continuidade. Não raras vezes, o processo de adaptação ao professor torna-se difícil para estes alunos e ao conseguirem estabelecer uma relação afetiva e de confiança com um docente, supostamente selecionado pelo seu perfil, seria certamente profícuo que houvesse lugar ao prolongamento dessa interação.

Quer o acompanhamento pedagógico, quer a gestão de recursos parecem não se guiar pelas reais necessidades dos alunos. Raramente são contempladas medidas paralelas de promoção do sucesso, como sejam o trabalho em par pedagógico ou a coadjuvação, o que contribuiria de forma positiva para a inclusão dos alunos na sala de aula regular. Um outro testemunho confirma que, nos procedimentos inerentes à com CE, raramente o foco incide sobre eles, tendo como **distribuição horária dos alunos** resultado, a existência de horários com tempos livres intercalares, que não são rentabilizados e que, naturalmente, quebram a motivação e o ritmo de trabalho dos alunos.

Os órgãos intermédios dentro do sistema de gestão, como os **conselhos de turma**, têm por função garantir a articulação entre os professores, os alunos e os respetivos encarregados de educação, englobando também dimensões de gestão do currículo, pelo que são consideradas estruturas fundamentais numa ação educativa integrada. O funcionamento adotado, nas turmas que integram alunos com CE, pactua com a existência de um regime *apartheid* entre os docentes da turma regular e os docentes dos alunos com CE, cujas disciplinas funcionam à parte. As reuniões de avaliação formativa e sumativa internas ocorrem, deste modo, separadamente e embora ambas sejam presididas pelo DT, não se regista a integração de contributos do coletivo docente no acompanhamento destes alunos. Os docentes da turma, dita regular, não contactam com os jovens que usufruem de um CE, nem possuem qualquer conhecimento a respeito destes elementos que, de igual modo, fazem parte da classe.

Esta opção metodológica permite concluir que não só a maioria das disciplinas são frequentadas pelos alunos à parte como também os seus professores são, no seio do conselho de docentes, considerados um grupo à margem. Trata-se de uma situação que vem por um lado reforçar a ideia, anteriormente expressa, de que este não é um trabalho que se considere equiparado ao que se exerce junto dos restantes alunos e por outro lado, torna visível que as metodologias de organização ao nível das várias estruturas de gestão intermédia contrariam abertamente o ideal de reflexão partilhada proposto por Ainscow (1997). Esta é uma circunstância com inegáveis efeitos ao nível da adequação curricular, da articulação entre disciplinas e da planificação de atividades intra e extracurriculares, constituindo consequentemente um fator pouco permeável à inclusão.

Deste enquadramento, emerge um dos mais importantes aspetos ao nível da organização e gestão escolares, enquanto promotor de reflexão e regulador de práticas inclusivas (Sanches, 2005): **o trabalho colaborativo**. Os entrevistados são praticamente unânimes em considerar que não se trabalha colaborativamente na escola, tratando-se de uma filosofia que não é fomentada pela gestão escolar e que não se encontra radicada nas dinâmicas de trabalho. É uma situação visível, desde logo, na estratégia de funcionamento a que a escola recorre no âmbito dos conselhos de turma, ainda há pouco referida, e que incorre também na articulação e **colaboração entre o diretor de turma e o docente de educação especial**. De acordo com o artigo 11.º do Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro, na sua atual redação, é o diretor de turma o responsável pelo programa educativo (PEI) dos alunos com NEE e com CE, assumindo a coordenação do processo educativo. Na prática, no entanto, verifica-se que é o docente de Educação Especial aquele que acaba por assumir as funções atribuídas aos diretores de turma, já que alguns destes profissionais se mantêm irredutíveis em chamar a si a responsabilidade que a legislação lhes confere. Confirma-se, então, o princípio da despersonalização destes alunos dentro da turma e a noção da Educação Especial como um retiro, para o qual se enviam os alunos com problemáticas que perturbam a estabilidade alegadamente conseguida até ao momento (Lima-Rodrigues et al., 2007).

No contexto educativo em estudo, é efetivamente o docente de Educação Especial que está mais a par das características particulares dos alunos, dos seus contextos familiares e é também ele que mantém um contacto mais direto com as respetivas famílias. Parece, assim, destacar-se como uma figura central, não só no acompanhamento direto e indireto aos alunos, mas também ao nível da coordenação do

processo de aprendizagem. Este profissional é, com efeito, o responsável pelas micro articulações que se sucedem, ainda que não inscritas numa macrotendência de gestão e organização escolar, nomeadamente com o diretor de turma, o psicólogo, os docentes que lecionam a componente académica dos currículos específicos e com entidades externas no âmbito da monitorização do PIT.

Internamente, no entanto, a **equipa de educação especial** debate-se com algumas dificuldades impostas por uma atuação carente de regulação concertada. Faz-se referência a ausência de uniformização nos critérios e procedimentos, o que é considerado pela docente de EE do ensino secundário, um obstáculo à equidade da intervenção. Esta dinâmica pouco participada acaba por se rever também na precária interação com os técnicos especializados, cujo contributo se faz como se de um departamento à parte se tratasse, da mesma forma que influi na análise de casos, que deveria ser, evidentemente, uma responsabilidade partilhada, tal não se verificando. Na verdade, tudo parece apontar para um trabalho isolado de cada elemento ou secção, aproximando-se muito pouco do que uma equipa multidisciplinar deve representar enquanto recurso proeminente na definição de respostas concertadas e complementares (Sanches & Teodoro, 2007). Ao que tudo indica, a ausência de trabalho colaborativo limita e minimiza a capacidade de reflexão conjunta, aspeto fundamental num contexto de autorreflexão e mudança (Ainscow, 1997).

De igual modo, também os testemunhos dos docentes deixam transparecer que estes se ressentem da ausência de procedimentos uniformizadores definidos conjuntamente. Os profissionais dão conta de um modo de funcionamento desorganizado e confuso, o que tem implicações diretas no atendimento aos jovens com dificuldades muito acentuadas. Parece não haver uma noção concreta de quais as diretrizes a respeitar, quais os passos a seguir, quer a nível geral, quer no acolhimento e atendimento aos jovens com CE. Qualquer profissional que desempenhe funções na escola pela primeira vez poderá deparar-se com algumas dificuldades decorrentes da precária orientação ao nível do funcionamento interno da escola e isso aplica-se de igual modo aos docentes de educação especial ou àqueles que nunca trabalharam diretamente com currículos específicos. A inexistência de uma orientação definida e concertada, no que ao circuito interno da escola secundária diz respeito, é ainda agravada pela notória dissonância de procedimentos entre as várias estruturas que agora compõem o

agrupamento, trazida à luz pelo testemunho de diretores de turma e certamente perceptível aos professores cujo horário contempla serviço em mais do que uma unidade.

Os aspetos analisados permitem traçar o perfil da escola quanto à cultura e organização escolar que consegue desenvolver. Os próprios alunos acabam por assumir uma posição concordante relativamente às conclusões decorrentes dessa análise e, no enquadramento dos resultados obtidos através do questionário, confirmam que os valores inclusivos se fazem sentir de forma pouco sustentada, pelo que a escola terá ainda que continuar a trilhar o seu percurso individual, com vista ao estabelecimento de valores cada vez mais inclusivos.

#### **Objetivo 4. Conhecer as práticas dos profissionais no contexto do ensino e aprendizagem dos alunos com CE**

A organização da escola implica agora procedimentos que respeitem esta nova valência do ensino secundário: preparar alunos com necessidades especiais, assentes em problemáticas de gravidade acentuada, para o desenvolvimento máximo das suas capacidades e para uma adequada transição para a vida pós-escolar.

No contexto educativo atual, **a diferenciação, adequação e flexibilização curriculares** assumem-se como um importante ponto de partida conducente a práticas mais integradas e, logo, mais inclusivas. Neste âmbito, destaca-se um suporte de orientação educativa de primeira linha, o *projeto educativo*, que implica uma clara visão das necessidades sentidas no contexto em causa, e determina a organização das opções educativas mais adequadas (Madureira & Leite, 2003; Pacheco, 2007; Rodrigues, 2003). Trata-se de um instrumento que vem delimitar o contexto de atuação da escola, em função do meio e dos recursos humanos e materiais que lhe assistem. Constata-se, no entanto, que se trata de um dispositivo de diferenciação ainda em fase de projeto, afastando-se forçosamente da noção avançada por Leite (2011), pois nesta fase pouco poderá contribuir para uma ação educativa coerente e coesa.

Gerir o currículo pressupõe diferenciar a vários níveis para que todos os alunos acedam à aprendizagem de acordo com as suas capacidades (Roldão, 2003). Num segundo nível de diferenciação, encontra-se o *plano de turma* que, a partir do currículo nacional, corporiza uma organização contextualizada, articulando as diversas áreas envolvidas. A existência de dois grupos de docentes distintos em cada conselho de

turma (cf. análise da atitude dos intervenientes educativos - Organização e liderança) deixa cair por terra a análise e reflexão conjunta que este instrumento pressupõe, tratando-se de um plano que deveria ser elaborado em função das características de todos os alunos, em articulação com a capacidade de resposta da escola (Leite, 2011).

Nesta lógica, o plano de turma constitui um elemento representativo da forma como os alunos com CE e o acompanhamento do seu processo educativo são entendidos no contexto da classe. Na sequência da análise documental referente aos planos das turmas às quais os alunos com CE pertencem, destaca-se, logo à partida e no parâmetro da caracterização, que o único aspeto digno de evidência é precisamente a sua condição de aluno com NEE e CE, sem referência ao seu perfil de funcionalidade, a capacidades/conhecimentos adicionais. No que concerne a aspetos chave subjacentes à planificação da ação educativa, ainda no contexto das medidas particulares de que usufruem, não se definem relativamente a estes alunos estratégias específicas para superação de dificuldades, do mesmo modo que não se assiste a uma organização curricular criteriosa nem a critérios de avaliação específicos. As atividades de enriquecimento apresentadas e as articulações curriculares entre as várias disciplinas não preveem a participação, criteriosa e concertada, dos alunos com CE no contexto turma. A referência à articulação entre os intervenientes educativos que acompanham os respetivos alunos faz uso de um chavão que se repete em todos os planos, sem se apresentar qualquer forma de operacionalização. O mesmo sucede no âmbito dos planos curriculares, sem evidências de que as mesmas estejam disponíveis, como seria expectável. Além de se verificar que o processo educativo dos alunos com CE é apenas a florado, tão pouco se remete para a consulta dos seus PEI ou CEI, documentos orientadores direcionados especificamente para eles e que, como tal, deveriam ao menos constar como anexo. Por último, verifica-se que as medidas educativas aplicadas aos alunos, de acordo com o seu PEI, são alvo de uma mera apreciação superficial no plano, sem apreciação descritiva de qualquer espécie. A verdade é que este documento não permite sequer uma clara perceção das adequações definidas para os restantes alunos da turma, nem é dado a perceber se, tal como defende Leite (2011), suporta um encadeamento de aprendizagens pertinentes em função das metas curriculares estabelecidas. Bem a propósito, relembra-se o que foi dito pela representante da CAP na sua entrevista, quando alude ao facto de os alunos com CE estarem inseridos numa determinada turma e num determinado ano

letivo sem que isso seja, de algum modo, vinculativo. A sua presença acaba por cumprir uma finalidade estatística e muitas vezes utilitária.

Neste enquadramento, é de notar que o plano define, supostamente, as prioridades de intervenção, em função das potencialidades / dificuldades do grupo-turma e, consequentemente, delinea as respostas educativas, mas fá-lo sem atender estes alunos e sem valorizar a sua capacidade de participação ativa. Na globalidade, o documento constitui prova de um somatório desarticulado de contributos, que denuncia falhas ao nível do trabalho conjunto e concertado dos docentes, assim como a dificuldade em organizar, no contexto da turma, as respostas educativas mais adequadas.

Um outro aspeto chama ainda a atenção: apesar da sobreposição documental que a legislação permite persistem falhas na organização de informação relativa aos alunos com NEE e com CE, decorrente em parte de um sistema pouco funcional ao nível do registo de informação. Num contexto educativo realmente inclusivo, seria pertinente que o processo educativo destes alunos estivesse claramente contemplado no plano de turma, entendido como programa educativo da classe; um suporte à diferenciação curricular, mais ou menos restritiva, em conformidade com as competências dos alunos que a compõem. Na prática, verifica-se o que Decreto-Lei nº 3/2008 acaba por incentivar, também a nível documental, um regime à margem dentro da turma, através da existência paralela de um documento orientador concebido para os alunos “regulares” (plano de turma) e outros para os alunos com problemáticas diferenciadoras (PEI e CE), relegados para o domínio da Educação Especial.

A um nível de flexibilidade curricular mais restrito, estão as adequações curriculares dos alunos com NEE, que por sua vez também podem assumir distintos graus, conforme a maior ou menor capacidade para aceder ao currículo comum (Vieira & Pereira, 2007). Face à possibilidade de os alunos com dificuldades acrescidas frequentarem a sala de aula regular e tendo como referência um currículo comum rígido e pouco propenso a acomodar os alunos com ritmos e formas de aprender tão distintas (Morgado, 2015; Madureira & Leite, 2003), constata-se que os docentes sentem dificuldade em planificar uma intervenção que se afasta claramente daquela que consideram ser comum. As dificuldades ao nível da diferenciação curricular traduzem-se num acompanhamento na sala de aula regular que peca pela fraca adequação ao perfil de aprendizagem destes jovens. Recorrem-se a estratégias de ação imediata e não

planificada, enfrentando as situações em sala de aula à medida que surgem. Ora, quanto maior é o afastamento do currículo comum, mais pronunciadas parecem ser as dificuldades dos docentes, muito potenciadas provavelmente pela acomodação a um sistema de ensino expositivo, uniformizador e centrado no professor, ao invés de participativo, diferenciado e centrado no aluno (Leite, 2011). Deste modo, também no que respeita à elaboração dos CE por parte dos docentes responsáveis pela lecionação em pequeno grupo, esta questão se impõe. É, portanto, compreensível que na escola se considere determinante o apoio dado pelo docente de Educação Especial, considerado o mais capacitado para traçar o perfil de participação do aluno, através do cruzamento de informações (funcionalidade, interesses, necessidades) sobre o mesmo e assim viabilizar o desenvolvimento de um currículo, à partida, mais adequado.

As características particulares de alunos com défices consideravelmente acentuados remetem para a orientação do seu percurso educativo em função de um currículo o mais ajustado possível. Pretende-se promover os seus conhecimentos, potencializar competências de âmbito social, e desenvolver a autonomia, um pressuposto defendido por Costa et al. (1996), que suporta o princípio do desenvolvimento integral. Com efeito, os alunos que usufruem da medida educativa “CEI” (Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro), no ensino secundário, desenvolvem o seu percurso educativo tendo como referência uma matriz curricular definida, focada na preparação para a vida pós-escolar. As deliberações legislativas a este nível, foram evoluindo, tornando-se progressivamente mais tolerantes a ajustes por parte das escolas, e assim melhor adequar o processo de aprendizagem às características dos alunos. Vejam-se, por exemplo, as diferenças entre a portaria nº 275–A/2012, de 11 de setembro e a portaria 201-C/2015, de 10 de julho. Ainda assim, partir de um leque pré-estruturado de componentes pode criar constrangimentos a um desenho curricular, que deveria corresponder sem restrições às necessidades e expectativas de cada aluno. Trata-se de um formato que, na perspetiva dos docentes, em especial da representante da gestão escolar, não só limita a autonomia da escola, como potencia um regime de funcionamento para os alunos com CE à margem dos seus pares.

Tão pouco a medida educativa “CEI” *per se* é aceite pacificamente, já que impõe limitações às quais os docentes parecem ser sensíveis. Por ser especialmente restritiva, em especial no que às opções futuras diz respeito, a sua aplicação deverá pressupor uma avaliação rigorosa, ponderada e articulada. Majon, Gil e Garrido (1997), alertam

precisamente para esta questão, pois uma medida segregadora e inflexível, pressupõe o recurso a um maior número de meios adicionais e de planos curriculares cada vez mais distantes do currículo geral. A opinião da representante da CAP indicia a posição da escola e vai ao encontro do que a Recomendação n.º 1/2014 faz anunciar: um currículo fechado e irreversível, evidencia, relativamente à maioria dos alunos com CE da escola, a necessidade de uma medida intermédia, o que iria certamente facilitar o desenvolvimento de práticas mais inclusivas.

De acordo com Madureira e Leite, (2003), quanto mais restringida for a atividade e participação do aluno, mais se apela à conceção do currículo sob uma perspetiva funcional. Recorda-se o depoimento da docente de EE responsável pelo ensino secundário quando distingue o currículo funcional pré-definido, tal como vigora atualmente, da abordagem funcional de um currículo regular. Seguramente, uma opção que se afigura de difícil implementação, dadas as limitações dos professores em abordar os conteúdos curriculares regulares de forma funcional, quiçá por falta de formação adequada, e assim permitir, por exemplo, que um aluno com défice cognitivo mais acentuado aceda às aprendizagens de forma integrada e partilhada, no contexto da sua turma.

No âmbito da conceção do currículo propriamente dito, é o perfil de funcionalidade do aluno, mais concretamente o seu nível de atividade e participação, que preside na hora de definir conteúdos, objetivos, metodologias e estratégias a implementar (DGIDC, 2008; Rodrigues, 2001). Através da análise das entrevistas realizadas, os docentes de educação especial dão conta da preocupação em tornar o processo de aprendizagem compensador. Em função das competências que um qualquer jovem da mesma faixa etária possui, são delineados objetivos com vista ao desenvolvimento crescente da autonomia. Basicamente, tem-se em vista a preparação para o futuro, no qual se espera que os alunos venham a ser minimamente autossuficientes. Deste modo, estes docentes partilham da opinião de Costa (2006) ao considerarem como aspetos relevantes: o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, a abordagem a várias áreas do quotidiano, fundamentais para a sua independência, assim como a atenção às vivências, expectativas e interesses dos alunos, na hora de selecionar conteúdos. Assume-se a necessidade de conceber atividades que os alunos reconheçam como úteis, apostando numa aprendizagem contextualizada, em que o meio se apresenta como um válido recurso. Percebe-se que às práticas



desenvolvidas diretamente com estes alunos, em pequeno grupo e fora da sala de aula regular, está subjacente a tentativa de apelar à funcionalidade e ao desenvolvimento máximo de competências.

Adequar o currículo ao perfil de aprendizagem dos alunos é, com efeito, uma das exigências da escola inclusiva, uma tarefa, tal como vimos, que não se afigura fácil aos intervenientes educativos. A representante da gestão escolar, evidencia o que entende ser a linha orientadora que suporta a ação estratégica da escola: a atenção às características particulares dos alunos de modo a possibilitar um acompanhamento individualizado. Esta abordagem centrada no aluno assume um carácter decisivo na construção de uma escola que deve atender a diversidade, respeitando as diferenças de cada um, e constitui uma preocupação pertinente capaz de levar a condutas mais cada vez mais refletidas e ponderadas. No entanto, esse princípio é claramente contrariado pela análise documental de que os instrumentos de planificação e operacionalização do currículo foram alvo.

O *Currículo Específico* que consubstancia a medida educativa “CEI” é um instrumento assente em alterações significativas ao currículo comum, sendo que estas se podem traduzir na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade do jovem (Decreto-Lei nº 3/2008, artigo 21.º). Na sequência da apreciação destes documentos, detetam-se assimetrias face ao previsto no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Regista-se ausência e repetição de informação, nomeadamente no que às competências gerais / transversais diz respeito, não se estabelecendo ligação com o próprio PEI do aluno ou com o plano de turma e, portanto, sem menção ao grau ou forma de participação em atividades passíveis de se desenrolarem em conjunto com a classe. Uma versão decalcada de plano para plano ocorre também ao nível do currículo previsto para cada disciplina / componente. A metodologia a seguir toma a forma de um texto generalizado e repetitivo e, o facto de não se apresentarem estratégias e recursos circunscritos a cada área disciplinar, ilustra a ausência de propostas individualizadas e adequadas ao perfil de aprendizagem de cada um. O CE surge assim como um documento despersonalizado que claramente não foi “desenhado para responder à especificidade das necessidades de cada aluno” (DGIDC, 2008, p.25). Este tipo de documentos, substanciam diretrizes para a orientação curricular e espelham os valores e dinâmicas de organização. A sua opacidade ao nível da cultura e política de inclusão, faz com que as práticas implementadas se assumam

como paliativos, sem representar o real contributo dos intervenientes e sem expressar uma cultura de escola (Lima-Rodrigues et al.,2007).

A ausência de uma ação centrada no aluno, decorrente de uma reflexão coletiva, toma corpo nas estratégias de *coping*, visíveis ao nível da intervenção. A vertente de acompanhamento que, segundo a representante da CAP, constitui proposta prioritária na escola é a de permanência do aluno na sala de aula, com reforço dado pelo professor de educação especial ou por um professor da mesma área disciplinar. Relativamente aos alunos com CE, os dados recolhidos apontam, no entanto, para procedimentos que parecem contrariar esta premissa. Invariavelmente, os alunos partilham com a sua turma apenas a disciplina de Educação Física, num caso muito específico a disciplina de Português e, se eventualmente o currículo comum da turma de acolhimento o permitir, disciplinas na área da expressão plástica. As acentuadas dificuldades dos alunos parecem ter um peso decisório considerável, assumindo-se *à priori* que estes não serão capazes de aceder a qualquer dinâmica de aprendizagem que se desenvolva na aula regular, uma perspetiva que desde logo denuncia as baixas expectativas em relação aos alunos e não potencia, segundo Morgado (2004), a criação de um ambiente de aprendizagem favorável. O nível de exigência e elevado ritmo de trabalho que se impõe em turmas vocacionadas para prosseguimento de estudos torna-se, segundo os docentes, impeditivo, tornando-se o trabalho dos professores ainda mais difícil se o número de alunos for excessivo.

O grande desfasamento entre o currículo nacional e os currículos específicos dos alunos parecem, assim, estar na origem da opção por espaços mais restritos de aprendizagem, à qual, segundo a representante da gestão escolar, se recorre por sugestão dos docentes mais diretamente envolvidos e tendo presente que são as características particulares do aluno que irão determinar o tipo de resposta educativa. Mas os resultados obtidos apontam, pelo contrário, para outros fatores paralelos, nomeadamente as dificuldades assumidas pelos docentes ao nível da diferenciação pedagógica em sala de aula. Quando inquiridos a respeito, os alunos das turmas foram capazes de reconhecer algumas estratégias às quais o professor recorre na presença de alunos com CE, como a apresentação de instruções diferentes para as mesmas tarefas ou atividades diferentes para a mesma temática. Os próprios alunos com CE também admitem a existência desta dinâmica, mas acabam por identificar a realização de tarefas comuns com recurso ao apoio do professor, como a estratégia mais utilizada. Não obstante

tentativas de diferenciação por parte dos docentes e tendo em conta que nem sempre se pode contar com apoio suplementar em sala de aula, há claros indícios de dificuldades ao nível da diferenciação pedagógica.

Por essa razão, independentemente da metodologia de trabalho em causa, percebe-se que a maioria dos alunos pode sentir-se colocado de parte na sala de aula regular, sustentando a ideia de que o seu trabalho não é valorizado, o que a posição dos colegas de turma, ainda que sem consenso, acaba por confirmar. Esta noção algo depreciativa face à forma como os adultos encaram a sua participação parece fazer-se notar tanto a nível das atividades na turma, como no que respeita à visibilidade dada ao seu trabalho. Este é, aliás, um fator passível de estimular a sua motivação e sentido de pertença. As informações retiradas da *checklist de observação dos espaços e equipamentos escolares*, acabam por evidenciar certos constrangimentos nesse domínio, denunciando uma prática que se observa generalizadamente: não se verifica a existência de exposições de trabalhos dos alunos nos espaços da escola secundária que possam afirmar a sua confiança perante a comunidade escolar. As poucas tentativas registadas são pontuais e circunscrevem-se a espaços de pouca visibilidade, verificando-se que no corredor central da escola esteve patente ao longo de todo ano letivo a mesma exposição com trabalhos de alunos que há muito terminaram o seu percurso escolar, nenhum deles da autoria de um aluno com CE.

A observação de aulas veio por sua vez complementar a informação no que se refere às estratégias implementadas em sala de aula. Neste contexto, foca-se agora a atenção a duas aulas de português, nas quais participaram duas alunas com CE, uma sessão sem recurso a professor de apoio e outra com a presença deste. Em ambas as ocasiões as alunas não houve qualquer incentivo à interação com outros colegas, como contributo para uma rotina de trabalho partilhada, nomeadamente recorrendo ao regime tutorial, em parceria com outros colegas sem CE. O trabalho individual foi privilegiado na realização das tarefas, sem tentativa de apostar em formas sociais de trabalho diversificadas. As alunas abordaram as atividades propostas sem orientação específica e sem monitorização. Especialmente na aula em que não contaram com a assistência do professor de apoio, seria particularmente importante uma atenção redobrada. Não se procedeu a qualquer tipo de adaptação que facilitasse o acesso às aprendizagens em curso, seja no reforço das instruções, seja ao nível dos recursos materiais, nem se recorreu a qualquer estratégia de simplificação dos exercícios em execução. O reforço

positivo por parte da docente não se evidenciou, nem foi requerida, de alguma forma, a participação ativa das alunas em qualquer tarefa coletiva. Torna-se evidente que este tipo de atuação comprometeu a motivação das alunas para corresponder. Estas mostraram-se passivas e desinteressadas, não se perspectivando que tivessem tirado qualquer partido das sessões.

A verdade, é que o sistema de ensino atual privilegia ainda o professor como o principal recurso de acesso ao conhecimento, o que obriga, face a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, ao desdobramento contínuo da sua ação, o que se torna tanto mais difícil quanto mais os alunos se sentirem desmotivados e desenquadrados. Deste modo, e na sequência de uma planificação desarticulada e descontextualizada, há falhas na preparação de materiais adequados e diferenciados e na conceção de atividades para envolver o aluno nas temáticas em estudo. Não deixa de ser curioso que os alunos com CE entendam, ainda assim, o ambiente de trabalho na sala de aula como positivo e mostrem preferência pelas aulas com a turma, em detrimento das aulas em pequeno grupo. Sem dúvida, a necessidade de “fazer parte” parece evidenciar-se de forma mais pronunciada, comparativamente a qualquer outro aspeto do seu processo educativo.

O ensino fora da sala de aula regular acaba por ser a opção que a maioria dos docentes considerara mais vantajosa, já que em função das (in)capacidades do aluno poder-se-á potenciar de forma mais adequada o seu desenvolvimento. Os docentes dão conta de que por um lado pode revelar-se prejudicial frequentar aulas regulares nas quais se tornarão óbvias as suas dificuldades, potenciando a insegurança e a marginalização; por outro, considera-se que esta é uma estratégia viável quando a escola se debate com falta de recursos para apoiar os alunos em sala de aula. Sob este prisma, na opinião da representante da CAP, esta opção poderá até ser considerada mais inclusiva. É perceptível, no entanto, que a preferência por esta abordagem não é consensual, pois há quem defenda uma participação progressiva dos alunos com CE na sala de aula regular, de modo a estarem cada vez mais tempo com a turma. Em suma, ainda que pareça evidente a preocupação com uma abordagem funcional dos currículos individuais, com a sua adequação ao perfil do aluno, também as estratégias de intervenção em sala de aula parecem colidir com o princípio defendido de uma resposta individualizada, contrariando a máxima “cada caso é um caso”. Assim, ao invés de se desenvolver uma estratégia de acompanhamento que realmente parta das capacidades e necessidades dos alunos, a dinâmica adotada parece corresponder a uma tendência

generalizada: a separação dos contextos de aprendizagem. Esta visão, contrária de certa forma, o disposto na Portaria nº 201-C/2015, de 10 de julho (ponto 7, artigo 3.º) “o estabelecimento de metas diferenciadas e o ensino de componentes curriculares específicas não invalida que, sempre que possível, o aluno participe em disciplinas do currículo comum e nas diferentes atividades desenvolvidas pela escola para o conjunto dos seus alunos”.

Correia (2010) considera que um sistema de **apoios** eficiente desempenha um papel determinante na minimização das dificuldades de todos os alunos, quer seja apoio direto por docentes da área disciplinar em causa, quer por docentes de Educação Especial como resposta a necessidades mais específicas. Apesar das turmas inquiridas reconhecerem a presença pontual do professor de apoio e de encararem esta modalidade já com alguma naturalidade, a verdade é que falta de recursos para assistência complementar nas salas de aula é apontada pelos docentes como um dos fatores que mais influencia tem sobre a definição de estratégias de intervenção. A escola não possui crédito de horas específico para atribuição de apoios aos alunos com NEE, além dos que são assumidos pelos docentes de Educação Especial, pelo que o alcance desta medida não só é variável de ano para ano, como se afigura insuficiente. Segundo os entrevistados, trata-se de uma evidente limitação à presença mais frequente dos alunos com CE na aula regular, um obstáculo à diferenciação pedagógica em contexto partilhado.

De facto, o professor de apoio parece ser uma figura que acaba por tranquilizar os professores titulares. Uma das aulas de Português observadas, a que anteriormente se fez referência, contou com a presença de uma docente de apoio com vista a clarificar os aspetos elementares inerentes aos conteúdos abordados e apoiar as alunas na realização das tarefas. A análise destes dados, ainda que obviamente não seja conclusiva, vem suscitar mais uma vez a dúvida, quanto à eficácia inequívoca desta medida, tal como é desenvolvida na escola. À semelhança do que sucede com a docente titular, também não foi perceptível que a abordagem da professora de apoio fosse suportada por estratégias de diferenciação enquadradas nas temáticas em estudo. Assume-se que as dificuldades a esse nível se estendem aos docentes de apoio, muito provavelmente potenciadas pela ausência de trabalho colaborativo e antecipado entre os docentes. Tão pouco foi perceptível que a ação desta profissional fomentasse o envolvimento das alunas nas atividades da aula, já que a atitude de desprendimento que estas manifestaram se

manteve em ambas as sessões observadas. Destaca-se aqui a ideia de que o produto final continua a merecer maior consideração em detrimento dos processos de aprendizagem, visível por exemplo na tendência da docente de apoio para completar as tarefas atribuídas às alunas, o que não contribui certamente para o desenvolvimento nem das competências envolvidas nem da autonomia. Estes, tal como os restantes docentes, carecem evidentemente de orientação adicional, nomeadamente através de formação específica.

Também relativamente ao **apoio de técnicos especializados**, se verifica que a escola se debate com dificuldades. A legislação em vigor faz depender do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) as terapias complementares. Esta instituição não existia, à data deste estudo, enquanto entidade formal, sendo que as funções normalmente atribuídas a este organismo estavam a ser desempenhadas pela CERIC local. Esta situação, mais do que uma imprecisão burocrática, tem tido efeitos ao nível do desfasamento entre os apoios concedidos e as reais necessidades sentidas. De acordo com os docentes de Educação Especial e a própria representante da gestão escolar verifica-se uma notória redução e/ou ausência de terapias, comprometendo também a capacidade de resposta por parte da escola.

A ideia de uma maior inclusão dos alunos com CE na escola parece estar associada não só às estratégias de aprendizagem desenvolvidas em aula, mas também à possibilidade de desenvolver **atividades complementares** partilhadas com a turma, com o intuito de enriquecer essas aprendizagens, ampliar o leque de experiências dos alunos e fortalecer os laços com os professores e com os seus pares. A própria gestão da escola faz referência à sua forte capacidade integradora, devendo fazer parte do plano de atividades da turma em estreita ligação com o próprio projeto educativo. Tendo em conta que este se encontra numa fase embrionária e que o plano de turma, tal como foi dado a perceber, não reconhece a presença de jovens com CE no coletivo da classe, é certamente complexa esta passagem da mera perceção teórica para práticas contextualizadas e enriquecedoras. Nem outras experiências dentro do agrupamento consideradas positivas parecem servir de impulsionadores para o desenvolvimento de atividades paralelas, que envolvam estes jovens e valorizem o seu contributo. Uns persistem na crença pré-concebida de que não haverá condições para concretizar estas pretensões - sem que, no entanto, sejam visíveis eventuais tentativas - outros não reconhecem mais valia nesse tipo de atividades, já que os mesmos benefícios estão

associados às atividades práticas em contexto de trabalho. Deste modo, além das aprendizagens contextualizadas que constituem um esforço dos docentes de Educação Especial, no contexto restrito das sessões em pequeno grupo, com as suas turmas os alunos acabam por participar apenas pontualmente numa ou outra visita de estudo, sendo esta uma prática generalizada na escola. Mesmo assim, há quem, entre os docentes, considere que face à ausência de estímulos que certas problemáticas denunciam, pouco se investe no contacto com o exterior.

No âmbito das práticas de intervenção, poder-se-á, face ao exposto, concluir aquilo que os próprios alunos inquiridos acabam por confirmar, através da ambiguidade das suas respostas quando levados a pronunciar-se a este respeito. Ainda que se reconheçam esforços no desenvolvimento de algumas práticas pontuais, não será possível determinar que o desempenho dos agentes educativos seja o reflexo de práticas realmente inclusivas. Tal como Ainscow e César (2006) referem, não se poderá considerar inclusão plena se além da presença do aluno na escola não se conseguir incentivar a sua participação nas atividades escolares comuns, nem promover a aprendizagem e desenvolvimento das suas competências, quaisquer que sejam as dificuldades que apresenta.

#### **Objetivo 5. Conhecer as práticas desenvolvidas no encaminhamento de alunos em situação de transição para a vida pós-escolar**

O denominado Plano Individual de Transição (**PIT**) complementa o PEI do aluno com CE, tem início “três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória” e “sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo” (Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, art.º 14º). No ensino secundário, o currículo dos alunos com CE assenta fundamentalmente no princípio da preparação para a vida pós-escolar, sendo que o PIT se apresenta como o dispositivo que suporta essa preparação progressiva, propondo-se “promover a capacitação e a aquisição de competências sociais à inserção familiar e comunitária (...) e sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional” (idem). As vantagens da aplicação do PIT são inequívocas, consubstanciando-se como um programa complementar que mesmo não garantindo a integração laboral, se assume, de acordo com a docente de Educação Especial responsável pelo ensino secundário, como promotor de desenvolvimento

pessoal e de autonomia, uma mais-valia no âmbito do despiste vocacional e da avaliação das competências de adaptação ao meio profissional. No Manual de Apoio à Prática (DIGDC, 2008) apresentam-se propostas que servem de orientação à elaboração deste documento, mas o facto de funcionarem como diretrizes e não como uma estrutura exemplificativa, tal como sucede com o PEI, poderá estar na origem das diferenças nos modelos que cada escola constrói para si, de acordo com a sua própria interpretação da legislação, o que parece suceder neste caso concreto.

A docente supracitada considera que o perfil e os interesses dos alunos são elementares para o encaminhamento e menciona a importância de este ser um instrumento que, além do plano específico inerente a atividades associadas à área vocacional, deve permitir a caracterização do aluno, ao nível das suas motivações, interesses, capacidades, expectativas próprias e da família, confirmando-se a noção de que o PIT é um documento que “consubstancia o projeto de vida do aluno” (DIGDC, 2008, p. 30). Não obstante se reconheça a importância destes fatores, no documento aprovado e usado na escola, sobressai precisamente a ausência dessa informação, fundamental para traçar o perfil do aluno à saída da escola. Também as finalidades do plano relativamente às metas a atingir, e, áreas a desenvolver na prossecução dessas metas não são contempladas, obviando a desconexão entre a preparação e a prática. Verifica-se também, à semelhança do que se constata noutros documentos do processo individual dos alunos, o recurso à reprodução do mesmo texto em todos os planos, desta feita no que às competências diz respeito, assim como também ao nível da implementação, nomeadamente conteúdos, objetivos, estratégias e recursos. Parece evidente que neste caso não se está perante um instrumento que planifique a intervenção em função de cada aluno e ao invés de facilitar o seu encaminhamento, impõe limites às opções de cada um e às decisões posteriores que a partir daí a escola poderia assumir (AEDNE, 2006). No campo das assinaturas solicitadas, há falhas no que respeita ao responsável pelo contexto laboral e ao encarregado de educação e não se prevê sequer a assinatura da Presidente da CAP, nem a assinatura do aluno, confirmando-se também que também ele é deixado à margem de um processo, no qual é o principal implicado. Se nem todos os envolvidos têm expressão enquanto intervenientes formais no plano, contrariando as recomendações para que o documento seja datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração (DIGDC, 2008), prevê-se que isso também restrinja as oportunidades de partilha e em consequência desta exclusão a que



alguns elementos são votados na tomada de decisões, a articulação fica certamente empobrecida.

Trata-se de uma condição com implicações a vários níveis, nomeadamente no corte da ligação entre as atividades laborais e os conteúdos /competências desenvolvidos nas aulas, não sendo perceptível uma relação direta mais evidente entre o *corpus* teórico das várias disciplinas inerentes ao CE do aluno e as temáticas que a sua área vocacional pode cobrir. Evidencia-se mais uma vez, a importância de um currículo funcional que, tal como Vieira e Pereira (2007) sugerem, não só tem a função de preparar a adaptação ao meio sociocultural, mas também a futura inserção social e profissional. Nesta linha de ideias, a garantia de funcionalidade é dada precisamente pelo aperfeiçoamento das áreas académicas em coordenação com o treino laboral (Mendes, 2004), pelo que a **articulação curricular escola-estágio** teria indiscutível relevância no contexto de um plano de preparação para a vida ativa.

No âmbito das atividades desenvolvidas em **contexto de trabalho**, alguns constrangimentos parecem evidenciar-se. Os jovens manifestam tendência a criar falsas expectativas e o facto de as atividades propostas não se enquadrarem nos seus ideais, pode levar, em alguns casos, à desmotivação e ao incumprimento dos deveres. Esta alegada irresponsabilidade por parte dos alunos é igualmente potenciada pelo facto de esta ser uma componente entendida como parte integrante do currículo escolar, como tal, na perspetiva dos alunos, não sofrerão as consequências por qualquer negligência laboral de que um real profissional poderia ser alvo. Esta questão poderá estar, de algum modo, associada a uma precária preparação para essa fase do seu percurso educativo, pois entre os docentes assume-se que não houve lugar a uma necessária sensibilização para a vida ativa, dirigida aos alunos e às suas famílias. Os docentes entrevistados sustentam também a ideia de que todo este processo deveria assentar em pressupostos mais rigorosos, com exigências ao nível da responsabilidade e do empenho mais próximas da realidade profissional que espera os alunos. Em acréscimo, confirma-se mais uma vez as baixas expectativas, por parte daqueles profissionais, relativamente à evolução que os alunos com CE poderão revelar. Não confiam que o desenvolvimento gradual de competências e a automotivação para determinado tipo de tarefas possa vir a abrir o leque de opções destes jovens, pressupondo, portanto, que estes não poderão ir além do desempenho de uma função laboral rudimentar.

A gestão escolar lamenta, no entanto, que esta transição para a vida pós-escolar não passe primeiramente por uma formação profissional prévia à sua colocação num local de estágio, já que a preparação assumida unicamente pela escola é entendida como sendo menos impactante e eficaz. Esta formação delineada não só em função do perfil do jovem, mas tendo também em conta uma real ocupação futura, seria fundamental, mas entende-se que só poderia ser articulada com uma instituição como o CRI, um apoio do qual a escola não pode formalmente usufruir neste momento. A posição assumida pela escola deixa, no entanto, transparecer a ideia de que a liderança por parte de outra entidade de formação não ocorreria apenas finda a escolaridade obrigatória, mas sim durante o percurso dos jovens no ensino secundário. Facilmente se poderia entender por um lado, a pretensão de catapultar para outrem as responsabilidades atribuídas à escola pela legislação em vigor, o que implicaria seguramente um retrocesso naquilo que a portaria nº201- C/2015, de 10 de julho, se propunha superar e por outro, o fraco investimento da liderança escolar neste processo de transição.

Da parte da equipa de educação especial há menção também a alguns aspetos dos quais se ressentem, a nível do papel que quer a educação especial quer a gestão deveriam desempenhar. A figura de um docente “mediador” que tem a seu cargo a supervisão do Plano Individual de Transição continua a existir no quotidiano da escola, competindo-lhe articular com os restantes elementos da equipa e assegurar a tutoria individual do processo. Parte-se do pressuposto que estas funções cabem efetivamente ao docente de Educação Especial, no entanto estes profissionais fazem referência ao facto de na escola toda a prospeção de mercado, contactos iniciais e formalização de protocolos ser deixada a cargo deste grupo disciplinar, um trabalho prévio que, ao ser assumido também pela gestão, só poderia reforçar a credibilidade da escola junto das instituições colaborantes, fortalecendo a sua imagem como unidade coesa e presente.

Não obstante os constrangimentos associados ao desenvolvimento do plano de transição, na ótica da docente de Educação Especial a cargo do ensino secundário, a componente prática em contexto laboral constitui um dos aspetos mais importantes do currículo dos alunos com CE, à qual parecem corresponder de forma mais positiva, desempenhando por isso um papel proeminente na manutenção do elo de ligação com a escola. Para isso, no seguimento do previsto no artigo 30.º da Lei nº 21/ 2008, de 12 de maio, muito tem contribuído o desenvolvimento de parcerias entre a escola e as instituições externas na transição para a vida pós-escolar. A relação com a comunidade

apresenta-se como um dos fatores mais relevantes na definição dos locais de estágio. Não obstante a percepção de que existe uma relação conflituante entre a docente de Educação Especial de ensino secundário e a gestão escolar quanto ao acesso à rede de contactos da escola, verifica-se que esta parece ser capaz de tirar partido por um lado, do leque de conhecimentos que os intervenientes educativos mantêm a nível local e por outro de uma longa relação com a comunidade iniciada a propósito dos cursos profissionais. Está bem presente na legislação vigente a importante função que a escola detém no encaminhamento dos jovens para a vida em sociedade, e essa função será tanto mais produtiva quanto mais forte for a rede de parcerias estabelecida (Costa, 2004; Mendes, 2004; Oliveira, 2012). Informações obtidas através das entrevistas dão a entender a existência de experiências muito positivas na comunidade, superando inclusivamente as que se conseguem concretizar em contexto escolar. Em grande parte, dada a receptividade demonstrada pelas instituições locais e pelo seu papel ativo no acompanhamento destes jovens, não só pela sensibilidade revelada para com a sua condição particular, como também pela corresponsabilidade assumida no seu processo de inclusão social.

#### **Objetivo 6. Identificar aspetos considerados fundamentais para o êxito da inclusão de alunos com CE no ensino secundário**

Mediante análise dos resultados obtidos e o cruzamento do contributo quer dos alunos quer dos professores e da gestão escolar, foi possível, por categorias, integrar os elementos que os inquiridos apontam como inibidores da inclusão sendo, portanto, alvo privilegiado de intervenção.

No que se refere a **aspetos que**, de algum modo escapam à ação direta da escola e **pressupõem intervenção tutelar**, é feita menção, a nível legislativo, à urgência de uma mudança no corpus normativo que gere o processo de aprendizagem dos alunos com CE, nomeadamente no que diz respeito ao “*Currículo Específico Individual*”. Considerada prescritiva e espartilhante, a medida não promove a inclusão dos alunos na sala de aula regular, situação que é também dificultada por outra condição igualmente referida, o *número excessivo de alunos por turma*. Este limite é determinado, sempre por excesso e nunca por defeito, atendendo a critérios impostos às escolas que sobrevalorizam valores economicistas em detrimento dos funcionais. Deste modo, não raras vezes as escolas recorrem à presença dos alunos com NEE para certificar que

número de alunos propicia a criação de um clima de aprendizagem mais direcionado e atento. Os *apoios* específicos no âmbito da formação e acompanhamento *na transição para a vida ativa*, fornecidos por entidades de apoio designadas ministerialmente (CRI), constituem também uma manifesta necessidade. Ainda que nos moldes adotados pela gestão escolar para a prestação desta assistência não se revejam propriamente valores inclusivos, a verdade é que um apoio adicional no âmbito do PIT viria a potenciar a integração social.

Estabelecendo uma ligação ao que foi discutido no âmbito das condições logísticas da escola e ao cruzamento com os resultados obtidos nos questionários, verifica-se que os alunos, por seu turno, fazem referência aos aspetos que despertam particularmente a sua atenção, tendo considerado as *infraestruturas da escola*, pelas fracas acessibilidades, pelas precárias condições do edifício ou ainda pelo ineficiente sistema de aquecimento e refrigeração, como fator estrutural de maior relevância na forma como vivem a escola. Supõe-se serem entraves que, certamente, se terão feito notar às entidades tutelares responsáveis, volvidos alguns anos sobre a interrupção daquele que seria um plano de intervenção já autorizado e cuja implantação se evidencia como uma necessidade crescente ano após ano.

Inscritos no domínio da **intervenção direta por parte da escola** e no âmbito da liderança e organização escolares, encontram-se a *distribuição de serviço docente*, que carece de uma orientação mais virada para o aluno, assim como os *horários dos alunos com CE*, merecedores de distribuição conducente a um ritmo de trabalho contínuo e, portanto, mais estável. A escola carece de recursos, pelo que uma *gestão de apoios* mais eficaz, nomeadamente através de modalidades diversificadas associadas não só aos docentes de Educação Especial como também aos diferentes grupos disciplinares, poderia sustentar um maior número de casos a incluir nas salas de aula regulares. O *trabalho colaborativo* entre docentes consubstancia, nesta categoria, uma das grandes falhas na metodologia de trabalho da escola. É fundamental que se tenha em conta as vantagens que potencia, decorrentes da sua capacidade para promover a reflexão partilhada e, conseqüentemente, a melhoria das práticas docentes, assim como, em última instância, a evolução das aprendizagens do aluno.

A preparação adequada dos docentes é apresentada como outra das preocupações destes profissionais, pelo que a *formação* se assume como um dos fatores que mais diretamente influencia a segurança dos professores na gestão do percurso

educativo de um aluno com NEE e com CE. Correia (2008b) considera que formação dos profissionais de educação deve ser uma preocupação de todas as escolas, mais ainda se estiverem em causa alunos com NEE. Trata-se de um investimento necessário que recorre à elaboração de um plano interno de formação ajustado às necessidades e que deve abranger particularmente os docentes do ensino regular, cuja formação inicial não se dirige especificamente a alunos com deficiência ou outras limitações.

No contexto do desenvolvimento de uma cultura escolar assente em valores inclusivos (Booth & Ainscow, 2002), é reconhecida a importância de uma *mudança de mentalidade* no ensino secundário, com maior incidência na forma de encarar a participação dos alunos com dificuldades acentuadas. Poder-se-ia, assim, minimizar os efeitos das *baixas expectativas* que se têm vindo a evidenciar e que, recorrentemente, desvalorizam o contributo destes alunos. Uma ação educativa capaz de promover o *envolvimento de todos os intervenientes educativos* será especialmente relevante, prevendo inclusivamente dinâmicas de formação para a cidadania, nomeadamente com o intuito de preparar as turmas para a valorização dos seus pares.

As **estratégias de intervenção** levadas a cabo numa escola são precisamente reflexo da sua capacidade de organização para atender a diversidade e dos valores inclusivos subjacentes às conceções e às dinâmicas escolares que privilegia. Independentemente do que os resultados permitem concluir, é perceptível que entre os docentes se admite o desenvolvimento de estratégias conducentes à inclusão de um maior número de alunos com CE nas turmas regulares. Sugere-se, nomeadamente, uma abordagem de *inclusão progressiva* através da criação de oficinas (multimédia ou outras consideradas pertinentes) e da *participação dos alunos em determinadas aulas*, programadas em função de temas com interesse transversal, o que por sua vez motivaria a partilha de atividades, trabalhos e experiências. Nesta linha de ideias, o incentivo ao *trabalho colaborativo entre alunos*, com recurso a grupos de trabalho inter pares ou à implementação de um sistema de trabalho tutorial em sala de aula, assume-se como estratégia facilitadora de inclusão. Também ao nível do plano de atividades das turmas se propõem *atividades complementares* que envolvam a participação de todos os alunos e estreitem a ligação destes jovens à escola e aos seus pares.

Face ao exposto, afigura-se oportuno lembrar mais uma vez Booth e Ainscow (2002), quando referem que as escolas hoje sabem efetivamente o que é necessário fazer, e têm consciência dos processos que devem desenvolver para se tornarem cada

vez mais inclusivas e mais eficientes. O desafio continua, passados tantos anos, a incidir na forma de operacionalizar estes conceitos e de saber tirar partido dos meios existentes na escola para progressivamente melhorar (Sanches & Teodoro, 2007).



### **PARTE III – PROJETO DE INTERVENÇÃO**

---





# 1. Enquadramento

## Título e Justificação

Para que possa garantir um serviço educativo credível e reconhecido, a escola do século XXI deve pautar-se por valores de qualidade e inovação, assentes na capacidade de autorreflexão, na promoção de metodologias de trabalho eficazes e numa gestão atenta, aberta, e cooperante, apostando simultaneamente na formação dos seus colaboradores e na valorização das suas qualidades. Promover o sucesso educativo de todos os alunos, implica desenvolvimento de mecanismos de apoio assentes na premissa de que a escola é de todos, mas que deve poder responder às necessidades de cada um. A escola do século XXI edifica-se sobre valores inclusivos; é uma escola recetiva à diversidade, partilhada por todos e em que todos são valorizados, empenhada num serviço educativo ajustado às necessidades e expectativas, preparada para trabalhar com e para a diferença. Neste enquadramento, surge o projeto “**Escola XXI**”, no seio do qual se sugere o desenvolvimento de um conjunto de ações, assentes num compromisso de mudança e tendo em vista uma escola progressivamente mais *recetiva, mais partilhada, mais empenhada, mais preparada, logo, mais inclusiva*.

Após sistematização da informação recolhida e da análise de resultados, recorreu-se a um processo de confrontação entre os dados de cada categoria de análise e a informação recolhida mediante o referencial bibliográfico adotado. Consistiu esta fase numa apreciação crítica, considerada pertinente face aos objetivos do estudo e da qual resultaram inferências passíveis de atender ao pressuposto de partida. Ou seja, confirmou-se que a escola em apreço evidencia consideráveis limitações no que à inclusão de alunos com currículo específico no ensino secundário diz respeito, quer nos princípios, quer nas práticas. A lógica seguida para a identificação das áreas a considerar no projeto de intervenção teve em conta, precisamente, as lacunas que em cada categoria mais se fizeram notar. Efetivamente, as principais fragilidades prendem-se com a organização da escola face às necessidades dos alunos com problemáticas mais complexas; com a ausência de formação contínua direcionada para o trabalho com estes alunos; com metodologias de trabalho pouco participativas; com processos de planeamento curricular e de intervenção pouco direcionados para o aluno. No

desenvolvimento de um quadro de intervenção, propõem-se, então, três eixos estratégicos:

- **Eixo 1** - Liderança e Gestão
- **Eixo 2** - Formação
- **Eixo 3** - Planejamento e intervenção

### **Objetivo geral**

Definiu-se como objetivo geral do projeto o seguinte: *desenvolver a capacidade da escola para planejar, organizar e regular práticas educativas promotoras de inclusão.*

## 2. Plano das ações

### Propostas e objetivos específicos

#### ESCOLA XXI

**Quadro 22.** Plano de Intervenção - Eixo estratégico 1 - Liderança e Gestão.

ÁREA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROPOSTAS DE AÇÃO
<b>LIDERANÇA</b>	<b>A</b> Desenvolver o sentido de pertença e de identificação com a escola	1- Organização de uma sessão solene de abertura do ano letivo, convocando todos os profissionais e convidando alunos, pais e elementos parceiros da comunidade; 2- Organização de um almoço ou jantar de Natal nas instalações da escola, para a qual contribuem assistentes operacionais, professores, pais e alunos; 3- Organização de uma celebração de final de ano; 4- Criação de símbolos das escolas do agrupamento (mascote, hino, concursos...) desenvolvidos mediante processos e atividades partilhadas.
	<b>B</b> Envolver as lideranças intermédias	1- Promoção de sessões iniciais para: . Sensibilização das lideranças intermédias para a importância decisiva do seu papel no sucesso de todos os alunos; . Sensibilização para o trabalho a desenvolver junto dos alunos com NEE e com CE (importância, legislação, procedimentos, funções específicas a desempenhar pelos diretores de turma).
	<b>C</b> Regular o funcionamento das lideranças intermédias	1- Implementar o funcionamento dos concelhos de turma enquanto sistema integrado, passando a ser estruturas que integram todos os docentes da turma da componente académica regular e de CE; 2- Construção de regulamentos/ guiões de procedimentos inerentes às várias estruturas intermédias / serviços, nomeadamente, Diretores de turma, equipa de Educação especial, docentes, SPO, entre outros.
	<b>D</b> Desenvolver projetos, parcerias	1- Adesão a projetos nacionais e/ou internacionais, no âmbito da inovação curricular e do intercâmbio cultural; 2- Investimento na área das Tecnologias da Informação e Comunicação quer ao nível organizacional (melhoria dos recursos hardware - software) quer ao nível curricular (estabelecer oficinas TIC alargadas ao ensino secundário) e otimização dos meios tecnológicos existentes que não são rentabilizados (quadros interativos); CERCI, entre outros) e na transição dos alunos com PIT para a vida pós-escolar.

ÁREA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROPOSTAS DE AÇÃO
<b>LIDERANÇA</b>	<b>E</b> Mobilizar recursos da comunidade educativa	<p>1- Desenvolvimento de projetos de intercâmbio com instituições da comunidade (Universidade sénior, escola de música, ginásios, clubes desportivos, escolas de condução, GNR / PSP);</p> <p>2- Colaboração com entidades externas, para o desenvolvimento de projetos educativos (culturais, desportivos, lúdicos ou cívicos), nomeadamente na criação de <i>ateliers</i> destinados a todos os alunos da escola, mediante inscrição: pintura, azulejaria, fotografia, culinária, expressão dramática, entre outros);</p> <p>3- Organização de palestras com oradores convidados reconhecidos na comunidade escolar pelo trabalho desenvolvido (académico ou no terreno), ao nível da inclusão;</p> <p>4- Mobilização de pais e encarregados de educação para a participação ativa na vida da escola.</p>
	<b>F</b> Motivar os intervenientes e gerir conflitos	<p>1- Introdução de rituais de boas vindas aos novos alunos e novos profissionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Elaboração de um panfleto informativo para novos professores, pais e alunos com todas as informações sobre a escola, patrono, contactos, funcionamento dos serviços, horários, responsáveis pelas várias estruturas, Serviços de Psicologia e Orientação e os Gabinetes de Apoio ao Aluno;</li> <li>. Apadrinhamento dos novos alunos por parte de outro colega da escola, sendo que aos alunos com CE seria também atribuído esse papel, quer como afilhados, quer como padrinhos;</li> </ul> <p>2- Ampla divulgação do regulamento interno da escola.</p>
<b>GESTÃO E ORGANIZAÇÃO</b>	<b>G</b> Redefinir critérios e práticas de organização e afetação dos recursos	<p>1- Rentabilização de recursos humanos para colmatar necessidades de apoio específico (pares pedagógicos/coadjuvação, apoios específicos, núcleos de explicação, tutorias);</p> <p>2- Priorização dos recursos materiais e financeiros destinados a fins pedagógicos;</p> <p>3- Desenvolvimento de um Plano de Acompanhamento às famílias mais desfavorecidas (Saúde, Higiene e Segurança) adequado ao meio e às necessidades em causa.</p>
	<b>H</b> Redefinir critérios de constituição de grupos e turmas, elaboração de horários e distribuição de serviço	<p>1-Otimização da intervenção pedagógica, assegurando a continuidade pedagógica e da turma, sempre que tal se revele benéfico;</p> <p>2- Previsão, no funcionamento das escolas, de tempos que permitam a frequência de apoios e a dinamização / participação em projetos por parte de alunos e professores;</p> <p>3- Previsão, no horário dos coordenadores de departamento/ conselho de turma, de pelo menos um tempo comum para a articulação horizontal e vertical;</p>
<b>GESTÃO E ORGANIZAÇÃO</b>	<b>I</b> Tornar mais funcionais os circuitos de informação e comunicação interna e externa	<p>1- Criação de um eficiente circuito de comunicação interna na divulgação das orientações e decisões organizacionais e educativas para alunos, pais, profissionais;</p> <p>2- Desenvolvimento de processos de comunicação mais eficazes com os pais e encarregados de educação;</p> <p>3- Motivação dos pais e encarregados de educação para um acompanhamento mais participado, recorrendo à sensibilização por parte do DT e a um plano de formação específico.</p>

**Quadro 23.** Plano de Intervenção - Eixo estratégico 2 - *Formação*.

ÁREA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROPOSTAS DE AÇÃO
<b>FORMAÇÃO INTERNA PARA DOCENTES</b>	<b>A</b>  Promover o desenvolvimento profissional e valorização de competências	1- Elaborar um plano de formação, com vista à atualização pedagógica e científica dos professores, em articulação com o Centro de Formação concelhio e outras instituições parceiras;
<b>FORMAÇÃO PARA ASSISTENTES OPERACIONAIS</b>		2- Instituir momentos específicos de formação interna na escola/ agrupamento para colocar em prática:  . Um plano de formação com vista ao desenvolvimento e atualização: sessões de formação partilhada pelos docentes (monitorizada por docentes, em função da sua experiência nas áreas a ministrar ou por entidades convidadas de referência):  . Diferenciação curricular/ Adequações curriculares . Plano de turma . Currículo específico . Diferenciação Pedagógica . Trabalho de projeto . Saúde mental . Indisciplina
<b>FORMAÇÃO PARA PAIS, ENC. DE EDUCAÇÃO</b>	<b>B</b>  Motivar o envolvimento parental	3- Elaborar um plano de formação destinado aos Assistentes Operacionais, com vista à melhoria das relações interpessoais, à gestão de conflitos e ao reconhecimento da sua atuação junto dos jovens com CE;
<b>FORMAÇÃO PARA ALUNOS</b>	<b>C</b>  Desenvolver junto dos alunos valores para a cidadania e tolerância	1- Elaborar um plano de formação destinado aos pais e encarregados de educação, com vista à divulgação de informação, à dinamização de um apoio ajustado às necessidades das famílias no acompanhamento dos seus educandos com NEE e CE; ao reconhecimento da importância do envolvimento parental no processo educativo.  1- Previsão de uma sessão semanal com o diretor de turma (à semelhança do que se pratica no ensino básico), para desenvolvimento de projetos de formação para a cidadania; 2- Sessões de sensibilização para a diferença ministrada pelos diretores de turma.

**Quadro 24.** Plano de Intervenção - Eixo estratégico 3 - *Planeamento e intervenção*.

ÁREA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROPOSTAS DE AÇÃO
<b>PLANEAMENTO E ARTICULAÇÃO</b>	<b>A</b>  Promover uma gestão articulada do currículo	1- Articulação curricular nos diferentes órgãos e níveis de ensino; 2- Previsão, no horário de todos os docentes, de pelo menos um tempo comum marcado expressamente para trabalho colaborativo.

ÁREA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROPOSTAS DE AÇÃO
<b>PLANEAMENTO E ARTICULAÇÃO</b>	<b>B</b> Ajustar e contextualizar o currículo	1-Organização de sessões de trabalho articuladas (Coordenação DT, Coordenação EE, Gestão) para definir os critérios de alteração dos documentos orientadores: Plano de turma, PEI, CEI, PIT;
	<b>C</b> Desenvolver metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens	1- Aposta em atividades práticas como complemento à componente teórica do currículo, nos tempos letivos e em tempos de frequência facultativa pelos alunos, com participação prevista para alunos com CE.
	<b>D</b> Valorizar a dimensão transdisciplinar	1-Planeamento de atividades a integrar o Plano Anual de Atividades das escolas que contemplem a participação dos alunos com CE.
<b>INTERVENÇÃO</b>	<b>E</b> Refletir participadamente sobre as abordagens / práticas	1-Dinamização da Equipa Multidisciplinar, mediante convocatória formal para todos os intervenientes, com vista à análise partilhada de referências no âmbito da educação especial/dificuldades condicionantes de aprendizagem e outras questões inerentes; 2- Previsão de uma reflexão cuidada em sede de conselho de docentes (na presença do docente de EE e do psicólogo) para, em função das necessidades específicas dos alunos com CE, da apreciação dos docentes e do cruzamento das informações constantes nos documentos orientadores, delinear uma abordagem específica para cada aluno, favorável ao seu pleno desenvolvimento; 3-Reflexão sobre os constrangimentos que condicionam o funcionamento pleno do apoio aos alunos com necessidades educativas especiais; 4-Previsão de momentos de reflexão em reuniões de departamento curricular, de grupo disciplinar, de professores que lecionam o mesmo ano de escolaridade (esta última fazendo uso das sessões de trabalho colaborativo).
	<b>F</b> Adequar as atividades educativas às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos	1-Sensibilização para a importância da diversificação e diferenciação pedagógica em sala de aula, através de formação de professores; 2-Implementação de práticas de supervisão pedagógica voluntária como estratégia de apoio à diferenciação pedagógica e à diversificação de metodologias de trabalho em aula; 3-Sensibilização para o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem sob uma perspetiva funcional, dando continuidade ao que já se pratica nas sessões individuais e em pequeno grupo; 4- Incentivo ao ensino cooperativo entre os alunos.
<b>INTERVENÇÃO</b>	<b>G</b> Incentivar a melhoria de desempenhos	1-Distinguir alunos e turmas com desempenhos relevantes, através de quadros de mérito e prémios de incentivo; 2-Redefinição dos critérios de atribuição dos prémios, de modo a contemplar a excelência no âmbito da cidadania e assim ampliar a possibilidade de acesso a todos os alunos, nomeadamente aos alunos com CE; 3-Reconhecer o trabalho desenvolvido pelo pessoal docente e não docente, através de louvores, registos em documentos formais (relatórios, atas), divulgação de boas práticas.

ÁREA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROPOSTAS DE AÇÃO
<b>INTERVENÇÃO</b>	<b>H</b> Prevenir a desistência e o abandono	1-Oferta de percursos escolares diversificados, no âmbito do ensino regular, da educação especial, do ensino profissional e da educação e formação de adultos; 2-Organização de sessões de orientação vocacional/profissional para todos os alunos em situação que exija esse encaminhamento; 3-Criação de apoios especializados na área dos serviços de psicologia e de orientação, recorrendo a parceiros institucionais e à criação/dinamização de gabinetes de Apoio à Família e aos alunos e situação de transição para a vida ativa.

## Recursos humanos e materiais

O plano de ação em questão envolve a colaboração da gestão escolar, dos docentes, pais e alunos, assim como técnicos especializados, representantes das instituições da comunidade e elementos convidados para sessões de formação. Para a sua implementação, serão necessários os recursos materiais de uso habitual na ação educativa e outros eventualmente requisitados pelas entidades colaboradoras / convidadas.

## Organização temporal

As ações decorrerão em momentos distintos do ano letivo, nomeadamente, no início e final, assim como durante o decurso do mesmo, ou seja, a par do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. O plano organizar-se-á de acordo com o quadro 26, que a seguir se apresenta:

**Quadro 25.** Plano de Intervenção – organização temporal

EIXO	MOMENTO	AÇÕES
1.Organização e Liderança	Início do ano letivo	A1-B2-C1-C2-E3
	Ao longo do ano letivo	A4-B1-D1-D2-D3-E1-E2-E4
	Final do ano letivo	A2-A3
2. Formação (*)	Início do ano letivo	B1-C1
	Ao longo do ano letivo	A1-A2-A3-C2
	Final do ano letivo	----
3. Intervenção	Início do ano letivo	B1-D1-E1-E3-F1
	Ao longo do ano letivo	A1-B2-C1-E3-E4-F1-F2-F3-F4-H1-H2-H3
	Final do ano letivo	G1-G2-G3



(\*) O número concreto de horas para formação dependerá do número de docentes envolvidos e da forma como serão distribuídos os grupos de trabalho e estruturadas as sessões.

## **Formas de avaliação**

A avaliação da componente formativa poderá realizar-se através do preenchimento de um formulário de avaliação. Nas restantes ações, a avaliação será objeto de consideração nas reuniões plenárias das várias estruturas ao longo do ano letivo, procedendo-se a um balanço final no *terminus* do mesmo. O resultado das alterações que, entretanto, se vão introduzindo, constituirá, por si, bitola de aferição relativamente aos procedimentos encetados.

## **Resultados esperados**

Esta é uma proposta de ação que pretende atender aspetos basilares na organização de uma escola que se quer inclusiva, permitindo que a mesma se adapte às necessidades pedagógicas dos seus alunos com NEE e CE de ensino secundário. Partindo do conhecimento e da experiência de todos, considera-se que a escola terá meios para se reorganizar com mais confiança e determinação (Perrenoud, 2002). Deste modo, partindo da configuração base que este plano apresenta, a escola irá progressivamente desenvolvendo estratégias que irão ao encontro das suas necessidades e da sua identidade cultural. Pretende-se que a escola:

- . seja mais aberta ao exterior e mais coesa;
- . seja capaz de se organizar segundo uma estrutura cada vez mais participada, com uma gestão orientada por visíveis princípios estratégicos, sustentada por sistemas de informação e comunicação eficazes, pela transparência e uniformização de procedimentos e pela gestão sustentável dos seus recursos;
- . se mostre mais fortalecida no desenvolvimento de percursos curriculares alternativos;
- . seja mais capaz de motivar os alunos a aprender e a envolverem-se nas atividades da instituição e da comunidade;

- . desenvolva princípios de inclusão social, a igualdade de oportunidades e a aprendizagem para todos e ao longo da vida;
- . seja um elemento facilitador na transição para a vida ativa, acompanhando o percurso académico e profissional dos seus alunos;
- . conte com docentes e colaboradores técnicos e operacionais empenhados na sua própria aprendizagem, mais preparados e motivados, mas também mais reconhecidos pelo seu trabalho;
- . seja capaz de manter e procurar novas parcerias com agentes sociais, económicos, culturais e científicos, regionais, nacionais e internacionais.

## Considerações Finais

---

Em defesa da equidade na educação e igualdade de oportunidades, princípio consignado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a escola inclusiva proclama uma educação para todos (Correia, 2005). Este princípio tem vindo a colocar à escola o desafio de se reestruturar para conseguir dar resposta às reivindicações que essa nova realidade educativa impõe. O alargamento da escolaridade obrigatória para o 12º ano / 18 anos de idade trouxe para o ensino secundário alunos e problemáticas que até então não faziam parte desse universo e, ao invés de dar continuidade ao processo de adaptação já iniciado noutros níveis de ensino, veio trazer a nu a premente necessidade de se reorganizar um sistema educativo, ainda asfixiado pela massificação.

Receber, ensinar e formar jovens numa escola em que vive com a diferença exige que esta se reconheça como espaço social de referência, com competências para diferenciar e inovar; exige uma liderança atenta e ativa, promotora de cooperação, tolerância e reflexão; defende o direito à aprendizagem com e para todos, não obstante as características diferenciadoras que cada jovem possa apresentar. Esta visão diverge claramente de uma versão mais tradicionalista, na qual se privilegia a transmissão de unilateral de conhecimentos, se centralizam os processos de ensino e aprendizagem no professor e onde só é bem-sucedido quem atinge a excelência segundo padrões pré-definidos. Face à necessidade de definir percursos curriculares diferenciados, as práticas curriculares e pedagógicas devem então ser reorientadas, implicando a intervenção ativa dos vários agentes educativos, em especial o aluno e o professor que também agora no ensino secundário veem os seus papéis redefinidos (Roldão, 2003). Na escola de ambiente inclusivo, a reflexão, a formação e a inovação ganham protagonismo e a colaboração assume-se como metodologia de trabalho incontornável.

Neste contexto de apropriação de novas conceções, metodologias e práticas, surgiu o interesse em fazer incidir o estudo no ensino secundário. Enfatiza-se a intenção subjacente de, numa escola secundária integrada num agrupamento de escolas da sub-região do Alentejo Litoral, compreender os conceitos e atitudes dos intervenientes educativos nesse nível de ensino, as práticas desenvolvidas com alunos especialmente desafiantes, cujas necessidades educativas apontam para um currículo específico e as

medidas que devem ser consideradas num processo incontornável de mudança, de modo a que todos possam aceder à qualidade educativa que é sua por direito. Esta foi a linha de orientação que configurou o presente estudo, da qual emergiram a questão de partida e os objetivos delineados.

O enquadramento teórico percorreu diacronicamente os conceitos de deficiência e Necessidades Educativas Especiais, com uma breve incursão na realidade nacional, enquadrada por um reportório normativo desde os anos setenta a esta parte e do qual emerge a problemática do alargamento da escolaridade obrigatória. Do ponto de vista teórico e concetual, procedeu-se a uma abordagem balizada pelos aspetos que, segundo a revisão da literatura efetuada, são nucleares no desenvolvimento de uma escola inclusiva: a cultura e a organização escolares, assim como o desempenho do professor e as suas práticas, entendendo-se a formação como aspeto central na preparação e motivação destes profissionais. Paralelamente, questões ligadas ao percurso dos jovens com CE no ensino secundário mereceram igual destaque, dando lugar a uma discussão relativa à diferenciação curricular e à operacionalização dos currículos funcionais no ensino secundário.

As considerações desenvolvidas na parte empírica, de igual modo sustentadas por autores de referência na área, permitem justificar a opção pelo estudo de caso como modelo de investigação e o recurso a uma metodologia tendencialmente qualitativa, mas de abordagem mista. Neste enquadramento, determinou-se que o universo de participantes a ter em conta contemplaria docentes no âmbito das várias estruturas de ação escolar e alunos, quer com CE, quer os alunos das turmas nas quais aqueles estão inseridos. A triangulação dos resultados obtidos através dos inquéritos por questionário, das entrevistas semiestruturadas, do corpus documental aferido e da observação naturalista levaram à análise criteriosa dos resultados, viabilizaram a apreciação crítica sobre os mesmos e permitiram o levantamento de conclusões passíveis de definir o perfil da escola, quanto às dinâmicas inclusivas que é, ou não, capaz de implementar.

Efetivamente, verificou-se que a escola em apreço, ainda que se reconheça como espaço de integração social, oferece resistência ao desenvolvimento de uma cultura e gestão escolares sustentadas por valores inclusivos. Não deixa de ser oportuno lembrar as palavras de Leite (2011) quando se refere ao facto de se considerar ganha a batalha da integração, já que os alunos com NEE e CE estão, com efeito, nas escolas, faltando muito embora capacitarem-se para operacionalizar uma real inclusão. É claramente o

que as práticas educativas da escola deixam antever, obviando as dificuldades ao nível da valorização das competências, necessidades e expectativas dos alunos e da diferenciação curricular e pedagógica. A análise de resultados tornou evidente que os intervenientes educativos possuem uma noção precisa das limitações com que a escola se debate no seu quotidiano, tendo apresentado pertinentes propostas de intervenção, validadas por um contexto educativo que se percebe ainda tímido em relação à mudança, mas já mais desperto para essa necessidade.

A construção e manutenção da escola inclusiva constituem um grande desafio para as equipas educativas das escolas secundárias, que cedem ainda face a um currículo nacional que teima em não acomodar a diferença e face à complexidade de desenvolver metodologias adaptadas às diferentes capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos. É inegável que a transformação parte da capacidade de reconcetualizar a escola neste nível de ensino, refletindo de forma crítica e partilhada sobre procedimentos e práticas educativas e sobre o seu papel numa fase tão impactante, como a transição para a vida pós-escolar. Se a escola respeita a diversidade, se procura respostas e conjuntamente desenvolve soluções, se tira partido de todas as suas valências, de todos os seus saberes, se é uma escola reflexiva, permeável à experimentação e à contínua aprendizagem, se garante a igualdade no acesso e na possibilidade de sucesso a todos os seus alunos (Rodrigues, 2001), será uma escola do século XXI, uma escola cada vez mais inclusiva. Nesta linha de ideias surge o plano de intervenção apresentado na terceira parte deste estudo, pretendendo constituir um fio condutor para uma mudança progressiva e sustentada.

Sobressai ainda a necessidade de assinalar as limitações identificadas ao longo do estudo e as potencialidades de desenvolvimentos futuros que a temática apresenta. Considera-se primeiramente que o nível de abrangência do estudo, recorrendo a instrumentos diversos e a perspetivas diversificadas sobre uma mesma realidade, acabou por limitar, de algum modo, a análise mais profunda de cada um dos aspetos em evidência. A essa circunstância, acresce que a amostra, circunscrita apenas a uma escola e a um número limitado de alunos e professores, restringe a validade dos resultados apenas ao contexto em análise. Além disso, apesar de os resultados obtidos poderem eventualmente corresponder a uma situação partilhada por muitas outras escolas, certo é que a opção por um estudo de caso, inviabiliza, por si, a generalização dos resultados, algo que no contexto da temática em estudo seria pertinente. Considerar-se-ia

particularmente interessante alargar o universo de escolas, professores e alunos, fazendo corresponder a amostra a uma região na sua totalidade ou até fazer incidir a investigação na análise comparativa entre escolas de duas regiões opostas, quer pela localização geográfica, quer pelas características urbanísticas, demográficas e culturais. Com efeito, seria pertinente a existência de estudos mais aprofundados sobre o quotidiano das escolas secundárias e da prática docente, assim como o nível de participação dos alunos com NEE e CE, identificando boas práticas, suscetíveis de serem difundidas e aplicadas noutros contextos escolares. Em relação à escola objeto deste estudo, considera-se que seria viável a replicação do estudo uns anos mais tarde, em jeito de pós-teste e assim poder comparar dados e fazer inferências duplamente comprovadas, permitindo uma apreciação sobre a evolução no enquadramento do mesmo contexto educativo.

Importa, por último, ter em consideração que à semelhança dos passos significativos a favor da inclusão que o percurso normativo nacional tem sustentado ao longo de mais de 20 anos, ainda que não isento de contradições e contrariedades, mais uma vez o sistema educativo se encontra perante uma nova viragem, consubstanciada no que virá a ser o regime legal de inclusão escolar. Uma proposta adiada de alteração do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Não obstante as implicações diretas ou indiretas que este novo enquadramento legal venha a potenciar, a escola inclusiva não depende unicamente do corpus legislativo que a suporta, a escola inclusiva constrói-se e consolida-se com as práticas dos intervenientes educativos, com a sua atitude e a sua capacidade de intervir adequadamente. Por isso, espera-se que a análise que decorre do estudo agora concluído, mesmo sob um clima de mudança que se afigura iminente, possa contribuir positivamente para um processo de melhoria

## Referências Bibliográficas

---

AEDNEE- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. (2002). *Transição da Escola para o Emprego. Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Relatório Síntese.

Disponível em [http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Trans\\_esc\\_emp.pdf](http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Trans_esc_emp.pdf)

AEDNEE- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. (2003). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula*. Relatório síntese. Disponível em:

[https://www.europeanagency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices\\_iecp-pt.pdf](https://www.europeanagency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-pt.pdf)

AEDNEE - Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. (2006). *Planos Individuais de Transição. Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*.

Disponível em: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans\\_itp\\_pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans_itp_pt.pdf)

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Um guia prático e crítico. Porto: Edições Asa

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp.11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Disponível em: [http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/20/fl\\_38.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_38.pdf)

Ainscow, M. (2000). *O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula*. Simpósio “Improving the quality of education for all”, Cardiff. <https://issuu.com/jbarbo00/docs/inclusao1>

- Ainscow, M. (2007). Processo de inclusão é um processo de aprendizagem. Entrevista. Centro de Referência em Educação. Disponível em:  
[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees\\_a.php?t=002](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002)
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros (Orgs.), *Tornar a educação inclusiva*, pp. 11-23. Brasília: UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>
- Ainscow, M. & César, M.(2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*. Vol. XXI, n.º 3, 231-238.
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de Liberdade: reflexões sobre política educativa*. (3ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bell, J. (2004) – *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação-Uma Introdução à Teoria aos Métodos*. Porto: Porto Editora
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index para a inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. World Copyright CSIE Ltd. Tradução para português de Costa, A. M.B. & Vaz Pinto, J. Disponível em:  
[http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_79.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_79.pdf)
- Calado, S & Ferreira S. (2005). *Análise de Documentos: Método de Recolha e Análise de Dados*. Disponível em:  
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analysedocumentos.pdf>



- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. 2ª edição. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, O. A. & Peixoto, L. M. (2000). *A escola inclusiva: da utopia à realidade*. Braga: Edições APPACDM: Braga.
- CNE - Conselho Nacional de Educação (2010). *Estado da Educação 2010. Percursos Escolares*. Lisboa.
- Correia, L.M. (1997). Alunos com necessidades educativas especiais. In L. Correia, *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 45-70). Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial, n.º 1.
- Correia, L.M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008a). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008b). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE – Considerações para uma Educação com Sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2010). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. & Cabral, M. (1997a). Práticas tradicionais da colocação do aluno com necessidades educativas especiais. In L. Correia, *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares* (pp. 11-16). Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial, n.º 1.
- Correia, L. & Cabral, M. (1997b). Uma nova política em educação. In L. Correia, *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 17-45). Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial, n.º 1.

- Correia, L., Cabral, M. & Martins, A. (1997). Pressupostos para o êxito da integração/inclusão. In L. Correia, Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares (pp. 160-170). Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial, n.º 1.
- Costa, A.M. B (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação (Ed.). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp.25-36). Lisboa: Ministério da Educação
- Costa, A.M.B. (coord.) (2000). *Currículos Funcionais: Manual para a Formação de Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, A. M. (2004). *Educação e Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual Acentuada*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, A.M.B. (2006). *Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva*. Sintra. In [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_46.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_46.pdf)
- Costa, A.M.B. (2011). *Transição para a vida adulta - Jovens com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, A.M.B., Leitão, F., Santos, J., Pinto, J. & Fino, M. (1996). *Currículos Funcionais: Sua Caracterização*. Vol. 1. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, A. M.B., Leitão, F., Morgado, J., & Pinto, J. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal: Fundamentos e sugestões*. Disponível em: [http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/21/fl\\_45.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/21/fl_45.pdf)
- Costa, G. P. (2014). *Um olhar sobre a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais – Conceções dos professores*. [Tese de Mestrado] Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/6576>
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. 2ª edição. Coimbra: Edições Almedina.

- DGIDC - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2006). *Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos. Documento*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em:  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/doc\\_cri\\_reorientacao.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/doc_cri_reorientacao.pdf)
- DGDIC - Direcção Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular (2008). Educação Especial. Manual de Apoio à Prática. Ministério da Educação.
- DGEEC-Direcção Geral de Estatística de Educação e Ciência. Educação Pré-escolar, ensino Básico e Secundário. *Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em:  
<http://www.dgeec.mec.pt/np4/17>
- EADSNE-European Agency for Development in Special Needs Education (2007). Declaração de Lisboa. *Pontos de vista dos jovens sobre a Educação Inclusiva*. Presidência do Conselho da União Europeia. Lisboa. Ministério da Educação.
- Flick, U. (2007). Pesquisa qualitativa e quantitativa. *Uma introdução à pesquisa qualitativa* (pp. 271-279). Porto Alegre: Bookman.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2011). Escola, igualdade e autonomia. *ELO*, 18, 15-26.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidact.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, Vol. XVI, nº 1, pp. 5 - 20.
- Gardou, C. (2011). Pensar a deficiência numa perspectiva inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 13-23.
- Ghiglione R. & Matalon, B. (1992). *O Inquérito- Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editores.

- Guterres, C. (2014). *Transição do 3º ciclo para o ensino secundário dos alunos com NEE de carácter permanente*. Relatório do Trabalho de Projeto para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. Especialização em Educação Especial. Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt>
- Heimburge, J. & Rief, S. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva*. 1º Volume. Porto: Porto Editora.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues, *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 81-91). Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. & Martins, M. (2000). *Escola inclusiva e apoios educativos*. (1ª ed.). Lisboa: Edições Asa.
- Jiménez, R. (1997a). Uma escola para todos: a integração escolar. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Jiménez, R. (1997b). Educação Especial e reforma educativa. In R. Bautista (Coord.) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Leite, T. (2011). *Currículo e Necessidades educativas Especiais*. Introdução e Desenvolvimento profissional Docente. Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2724/1/Curr%C3%ADculo%20e%20Necessidades.pdf>
- Lima, J. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiel. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. ANO 47-I. Pp.7-29.

- Lima-Rodrigues, L.; Ferreira, A. M.; Trindade, A. R.; Rodrigues, D.; Colôa, J.; Nogueira, J. H. & Magalhães, M. B. (2007). Educação Especial e Educação Inclusiva em Portugal. In Lima-Rodrigues, L. (Coord.). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. (pp. 41-47). Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Machado, S. (2013). *Um novo desafio ao Ensino Secundário. Inclusão de alunos com Currículo Específico Individual (CEI)*. [Tese de Mestrado]. Universidade Portucalense. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11328/914>.
- Madureira, I.P. & Leite, T.S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Manjón, D., Gil, J. & Garrido, A.A. (1997). Adaptações Curriculares. In R. Bautista (org.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 53-82). Lisboa: Dinalivro
- Marchesi, A. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença: Valores e Práticas Para uma Educação Inclusiva* (pp. 93-121). Porto: Porto Editora.
- Marques, M. O. (2013) *Transição para a Vida Adulta de Alunos com Necessidades Educativas Especiais -Que Perceções da Escola?* [Tese de Mestrado]. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Martins, G. (2006). *Estudo de Caso. Uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Meirinhos M. & Osório A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação- Inovação, Investigação em Educação*. Vol 2(2). Instituto Superior de Bragança.
- Mendes, N. (2004). *Transição para a Vida Adulta - Percursos de Vida*. Felgueiras: ISCE.

Moreira, H. & Caleffe, L. (2006). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: um desafio para os professores*. Barcarena: Editorial Presença.

Morgado, J. (2011). Qualidade e Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Org.). *Educação Inclusiva. Dos Conceitos às Práticas de Formação* (pp. 109-123). Lisboa. Horizontes Pedagógicos.

Morgado, J. (2015). De Portaria em Portaria [mensagem de blogue]. Disponível em: <http://atentainquietude.blogspot.pt/2015/07/de-portaria-em-portaria.html>

Nielsen, L. B. (1999). Necessidades educativas especiais na sala de aula. Um guia para professores. Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial, n.º 3.

Oliveira, R. (2012). Transição para a Vida Adulta – Inclusão de Pessoas Portadoras de Deficiência no Mercado de Trabalho. [Dissertação de Mestrado para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação: Educação Especial]. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2330>

OMS-Organização Mundial de Saúde (2002). Guia do principiante para uma linguagem comum de funcionalidade, incapacidade e saúde - *CIF: classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde*.

ONU-Organização das Nações Unidas (1975). Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes.  
Disponível em: [http://direitoshumanos.gddc.pt/3\\_7/IIIPAG3\\_7\\_3.htm](http://direitoshumanos.gddc.pt/3_7/IIIPAG3_7_3.htm)

ONU-Organização das Nações Unidas (2006). Convenção sobre os direitos das pessoas com Deficiência.  
Disponível em: <http://www.inr.pt/content/1/1187/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>.

Pacheco, J.A. (2007). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

Pais, L. (2012). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: atitudes dos professores de uma escola do concelho da Guarda. [Tese de Mestrado]. Lisboa. Universidade Lusíada de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11067/77>

Pereira, F. & Brocardo, J. (2009). *Desenvolvimento da educação inclusiva: da retórica à prática – resultados do plano de ação 2005-2009*. Estoril: Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio- Educativo.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor*. Porto Alegre: Artmed.

Pinto, A. (2012). Inclusão e Inovação: as atitudes dos Professores do Ensino Regular no Quadro da Educação Inclusiva. [Tese de Mestrado] Viseu. Universidade Católica Portuguesa.  
Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/10252/1>

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rebelo, M. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. [Tese de Mestrado]. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.  
Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/122/1>

Roldão, M.C. (2003). Diferenciação Curricular e Inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Perspetivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade* (pp. 151-164). Porto. Porto Editora.

- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71 (pp.24-29).
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In D. Rodrigues (Org.). *Educação e Diferença: Valores e Práticas Para uma Educação Inclusiva* (pp. 13-30). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: as boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues, *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006a). *Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva*. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- Rodrigues, D. (2006b). *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. & Magalhães, M. (2007). *Aprender juntos para aprender melhor*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2012). Editorial da Newsletter da Associação Nacional de Docentes de Educação Especial - Pro-Inclusão: Newsletter da 2ª quinzena de setembro.
- Rodrigues, L. (2010). Ensino secundário: entre o ensino liceal e o ensino profissional. *Faculdade da Educação*, 14, 13-34.
- Ruivo, J. B. (1999). Perspectiva histórica e conceptual da educação especial. In J. B. Ruivo, *Os alunos com Necessidades Educativas: subsídios para o sistema de educação* (pp.37-53). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona da Educação*, 8, 63-83.



- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, (20), 105-149.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 127-142. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>
- Sanches, I. (2011a). *Educação inclusiva: a cooperação dos “atores” educativos e a emergência de um novo paradigma de escola*. Coleção Entretextos (n.º 41) - Disponível em: <http://www.ceied.ulusofona.pt/entretextos-colecao>
- Sanches, I. (2011b). *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*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I. (2011c). Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 19, 135-156.
- Serra, H. (coord.) (2008). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais – Domínio Cognitivo*. Lisboa: Gailivro.
- Serrano, M. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. [Tese de doutoramento]. Universidade do Minho. Disponível em; <http://hdl.handle.net/1822/6981>
- Silva, M. O. (2009). Da exclusão à inclusão: Conceções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, (13), 135-153.
- Silva, M.O.E (2011a). Educação Inclusiva - um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134.
- Silva, M. O. E (2011b). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. Série Aprendizagem e formação, n.º 1.

- Silva, M. (2012). *A perspectiva dos professores sobre o alargamento da escolaridade obrigatória e a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário*. [Tese de Mestrado]. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.  
Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/2133>
- Silva, M. O. (2015). *A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Secundárias*. Um estudo de caso. Porto: Universidade Fernando Pessoa  
Disponível em:  
[http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4676/1/Dissertacao%20-%20Inclusao%20de%20alunos%20com%20NEE%20nas%20Escolas%20Secundarias%20\\_%20Odet%20Silva-28444.pdf](http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4676/1/Dissertacao%20-%20Inclusao%20de%20alunos%20com%20NEE%20nas%20Escolas%20Secundarias%20_%20Odet%20Silva-28444.pdf)
- Silva M. & Carvalho, A. (2013). Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 – I, 53-73.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stöer, R. (1990). *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento.
- Suplino, M. (2005). *Currículo Funcional Natural – Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

- Teles, A., Ribeiro, C., & Simões, C. (2011). A aplicabilidade da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. *Revista Educação Inclusiva*, 2, 18-27.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação, políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39 (3), 443–459.
- Torres-González, J. (2002). *Educação e Diversidade. Bases Organizativas e Didácticas*. S. Paulo: Artmed.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.
- Vala, J. (1999). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciencias sociais* (pp. 101 - 128). Porto: Afrontamento.
- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre Investigação Qualitativa. O Estudo de Caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, vol.5. pp.171-202. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação.
- Vieira, F. & Pereira, M. (2007). *Se houvera quem me ensinara. A educação de pessoas com deficiência mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Warnock, M. (1978). *Special education needs*. London: HMSO.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Tradução Daniel Grassi.  
Porto Alegre. Bookman.

## **Referências Normativas**

Constituição da República Portuguesa. Diário da República n.º 86/76, Série I.  
Presidência da República.

Lei n.º 6/71, de 8 de novembro. Diário do Governo, n.º 262, Série I. Ministério da  
Educação.

Lei n.º 5/73, de 25 de julho. Diário do Governo n.º 173/73 – I Série. Ministério da  
Educação.

Lei n.º 66/79, de 4 de outubro. Diário da República n.º 230, Série I. Ministério da  
Educação.

Lei n.º 46/ 86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237, Série I. Ministério da  
Educação.

Lei n.º 9/89, de 2 de maio. Diário da República n.º 100, Série I. Ministério da Educação.

Lei n.º 1/2005. [1ª versão (1976)]. Constituição da República Portuguesa Lei  
Constitucional n.º 1/2005. Diário da República n.º 155, Série I-A.

Lei n.º 21/2008, de 12 de maio. Diário da República n.º 91, Série I. Ministério da  
Educação.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2009 – I Série. Assembleia  
da República.

Decreto-Lei n.º 44/73, de 12 de fevereiro. Diário da República n.º 36/73, Série I.  
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio. Diário da República n.º 101, Série I. Ministério da  
Educação.

Decreto-Lei n.º 240/80, de 19 de julho. Diário da República n.º 165/80 – I Série.  
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. Diário da República n.º 198/89 – I Série.  
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro. Diário da República n.º 21/90, Série I.  
Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio. Diário da República n.º 113, Série I-A.  
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Diário da República n.º 193/91 – I Série – A.  
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de março. Diário da República n.º 58/93 – I Série –  
A. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República. n.º. 15, Série I-A.  
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março. Diário da República n.º 73/2004 – I Série – A.  
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008 – I Série.  
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro. Diário da República n.º 193 – I Série.  
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto. Diário da República n.º 149/2012 – I Série.  
Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 59/79, de 8 de agosto. Diário da República n.º182, Série II. Ministério da  
Educação.

Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de outubro. Diário da República n.º 244, Série II.  
Ministério da Educação.

Despacho n.º 22/SEE/96, de 19 de junho. Diário da República n.º 140, Série II.  
Ministério da Educação.

Despacho n.º 10856/2005, de 13 de maio. Diário da República n.º 93, Série II.  
Ministério da Educação.

Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 29 de julho. Diário da República n.º189,  
Série II. Ministério da Educação.

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho. Diário da República n.º 149, Série II.  
Ministério da Educação.

Despacho Conjunto n.º 891/99, de 19 de outubro Diário da República n.º 244- II Série.  
Ministério da Educação.

Despacho Normativo 140-A/78, de 22 de junho. Diário da República n.º 141/78-I Série.  
Ministério da Educação e Cultura.

Despacho Normativo n.º 38/92, de 13 de março. Diário da República n.º 61, Série I-B.  
Ministério da Educação.

Portaria n.º 611/93, de 29 de junho. Diário da República n.º150, Série I-B. Ministério da Educação.

Portaria n.º 275–A/2012, de 11 de setembro. Diário da República n.º 176/2012 –I Série. Ministério da Educação e Ciência.

Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho. *Diário da República n.º 133/ 2015*–I Série. Ministério da Educação e Ciência.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de setembro. Diário da República n.º 183, Série I. Presidência do Conselho de Ministros.

### **Pareceres e recomendações**

Parecer n.º 3/2009, de 26 de junho. Diário da República n.º 122/2009 – II Série. Conselho Nacional de Educação.

Recomendação n.º 3/2012. Diário da República n.º 141/2012 – II Série. Conselho Nacional de Educação.

Recomendação n.º 1/2014, de 23 de junho. Diário da República n.º 118, Série II. Conselho Nacional de Educação.

---

## APÊNDICES





## Apêndice 1 – Solicitação de autorização ao agrupamento de escolas



Exma. Presidente da Comissão Administrativa Provisória

Eu, [REDACTED], aluna do 2º ano do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Beja, solicito, pela presente, a vossa autorização/ colaboração para a realização do estudo que servirá de base à dissertação de mestrado que irá debruçar-se sobre as práticas inclusivas levadas a cabo na ação educativa junto de alunos com currículos específicos (CE).

Este pedido prende-se com o facto de conhecer bem as escolas da região, uma vez que já integrei o corpo docente de várias instituições do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral e por me encontrar a lecionar neste, no presente ano letivo, num contexto, portanto, não muito distante daqueles com que tenho contactado ao longo da minha experiência profissional. Trata-se também de um agrupamento que, pela situação económico-social e cultural de um elevado número de famílias, lança evidentes desafios ao ensino especial. É fator determinante e gerador de inúmeras dúvidas e polémicas a questão do acompanhamento / educação das crianças e jovens, respeitando a diferença que entre elas possa existir e reencaminhando a diversidade e a diferença para valores positivos, fatores importantes de enriquecimento global, progresso e alteração das mentalidades.

Todos os dados recolhidos permitirão investigar como está a ser concretizada a inclusão dos jovens cujas problemáticas individuais os enquadra no Currículo Específico Individual, focando fundamentalmente o ensino secundário e a transição para a vida ativa. Interessa-nos assim saber quais as estratégias promotoras de inclusão utilizadas na escola pelos Professores/Técnicos da Educação Especial, Diretores de

Turma, Professores que tenham alunos com CE nas suas turmas/ disciplinas, Direção da escola.

Os resultados obtidos servirão para adequar e melhorar os procedimentos e instrumentos de atuação que as escolas disponibilizam para a inclusão dos alunos cujas características apelem a um currículo acentuadamente adaptado.

Sublinho que a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos serão garantidos, visto que em nenhuma parte do trabalho, constará informação que permita identificar quer os alunos, quer as famílias envolvidas, quer a instituição.

Para qualquer esclarecimento necessário, estou ao vosso dispor, através do contacto direto, via mail profissional ou através dos seguintes contactos:

E-mail pessoal: [REDACTED]

Telemóvel: [REDACTED]

Atenciosamente e ao vosso dispor,

[REDACTED]

## Apêndice 2 – Declaração de consentimento informado – Docentes



Eu, \_\_\_\_\_

Encarregado(a) de educação de \_\_\_\_\_  
aluno da turma \_\_\_\_\_, da escola \_\_\_\_\_, declaro que  
tomei conhecimento e me disponibilizei a colaborar com trabalho que me foi  
explicitado, a realizar por \_\_\_\_\_, aluna do Mestrado em Educação  
Especial – Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação no Instituto  
Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação, autorizando que a respetiva  
entrevista seja gravada a resposta a questionários /.

Assinatura:

\_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

### Apêndice 3 – Declaração de consentimento informado – Alunos



Eu, \_\_\_\_\_

Encarregado(a) de educação de \_\_\_\_\_

aluno da turma \_\_\_\_\_, da escola \_\_\_\_\_, declaro que tomei conhecimento e autorizei o meu educando / minha educanda a colaborar com o trabalho que me foi explicitado, a realizar por Ana Lúcia Caetano Pinela, aluna do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação.

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

\_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

## Apêndice 4 – Checklist de observação dos espaços e equipamentos escolares

### Parte I – Caracterização da escola

1. **Tipo de escola:** Secundária com 3º CEB integrada em agrupamento desde 2012-13
  2. **Número total de alunos no ensino secundário:** 130
  3. **Número de alunos com NEE no ensino secundário:** 9
  4. **Número de alunos com CE no ensino secundário :** 7
  5. **Número de professores:** 40
  6. **Número de professores de Educação Especial:** um total de 5, mas na escola secundária apenas 2
  7. **Outros técnicos especializados:** Não de forma permanente / Articulação com centro de Saúde.
- 

### Parte II – Condições físicas e materiais da escola

#### A – Acessibilidades no exterior do estabelecimento de ensino

1. O acesso é seguro e confortável entre a via pública, o local de entrada/saída principal?  

☒ SIM ☐ NÃO
2. O portão de entrada da escola permite o acesso autónomo de um aluno com mobilidade reduzida?  

☒ SIM ☐ NÃO
3. Há rampas de acesso ao(s) edifício(s)?  

☐ SIM ☒ NÃO
4. As portas de entrada / saída dos edifícios:
  - 4.1. têm uma largura útil não inferior a 0,87 m?  

☐ SIM ☒ NÃO
  - 4.2. incluem uma zona de manobra para rotação de 360º quer do lado exterior quer do lado interior?  

☐ SIM ☒ NÃO

#### B – As acessibilidades no interior do estabelecimento de ensino

1. A escola tem apenas um piso?  

☒ SIM ☐ NÃO

2. Os alunos com mobilidade reduzida podem circular sem constrangimento, uma vez que:

2.1. as portas são de correr ou de abrir para o exterior? ☐ SIM ☒ NÃO

2.2. a largura dos corredores é superior a 1,8 m? ☒ SIM ☐ NÃO

2.3. a sala de aula permite circular com autonomia? ☒ SIM ☐ NÃO

2.4. o acesso autónomo ao bar é possível? ☐ SIM ☒ NÃO

2.5. o acesso autónomo ao polivalente é possível? ☒ SIM ☐ NÃO

2.6. o acesso autónomo a todas as salas de aula é possível? ☒ SIM ☐ NÃO

3. Existe casa de banho adaptada para alunos com autonomia reduzida?

☐ SIM ☒ NÃO

4. Existência de outros espaços a que os alunos normalmente acedem nas escolas

4.1. Refeitório ☐ SIM ☒ NÃO

4.2. Sala de convívio ☐ SIM ☒ NÃO

4.3. Campo de jogos ☐ SIM ☒ NÃO

4.4. Biblioteca ☒ SIM ☐ NÃO

4.5. Reprografia ☒ SIM ☐ NÃO

(Nota: acesso muito difícil à reprografia para alunos com mobilidade reduzida: espaço exíguo e porta de acesso estreita).

5. Todas as aulas funcionam no edifício?

☐ SIM ☒ NÃO

(Nota: algumas aulas funcionam num espaço pré-fabricado, que comporta cerca de seis salas de aula e ao qual se tem que aceder a partir do exterior, do pátio traseiro da escola)

5. Os alunos da escola podem aceder a uma unidade de ensino estruturado?

☒ SIM ☐ NÃO

(Nota: o agrupamento possui unidade, mas esta está integrada na escola E3B 2/3)

### C – Condições materiais

1. O mobiliário existente é funcional para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem de os alunos com NEE? ☒ SIM ☐ NÃO

2. Há equipamentos de climatização no edifício adequados ao tipo e tamanho dos espaços?

☐ SIM ☒ NÃO

2. Existem programas e equipamentos informáticos específicos? ☐ SIM ☒ NÃO

3. Os serviços básicos como casas de banho, chuveiros e armários são mantidos em condições? ☐ SIM ☒ NÃO

4. Existem expositores nos corredores da escola X SIM ☐ NÃO

4.1. Nos corredores há placards informativos facilitam o acesso aos vários serviços escolares X SIM ☐ NÃO

4.2. Nos expositores estão informações de carácter utilitário sobre a escola perceptíveis para todos? ☐ SIM ☒ NÃO

4.3. Nos expositores há trabalhos de alunos? X SIM ☐ NÃO

(**Nota:** os mesmos trabalhos de Educação Visual (Desenho), elaborados por alunos que já não se encontram na escola) estiveram expostos todo o ano letivo.)

4.4. Os trabalhos são expostos rotativamente, de forma a expor trabalhos de diferentes alunos em diferentes momentos e relativamente a diferentes atividades? ☐ SIM ☒ NÃO

5. A escola tem um aspeto limpo e organizado? ☐ SIM ☒ NÃO



## Apêndice 5 – Guião de entrevista

**Temas:** Cultura organizacional e pedagógica da escola;  
Inclusão Alunos com CEI no ensino secundário;  
Práticas de intervenção;  
Transição para a vida ativa;

### Objetivos Gerais:

1. Conhecer as formas de organização e de funcionamento pedagógico da escola;
2. Conhecer a perceção dos vários intervenientes educativos face à inclusão de jovens com currículos específicos na escola;
3. Identificar práticas pedagógicas promovidas pela escola;
4. Conhecer as práticas de interação com os restantes profissionais;
5. Identificar fatores que possam dificultar e/ou promover a inclusão dos jovens;
6. Conhecer as dinâmicas desenvolvidas no âmbito da transição para a vida ativa;

BLOCOS	OBJETIVOS	TÓPICOS
A - Legitimação da entrevista	<p><b>Apresentar os fundamentos</b> e objetivos da entrevista;</p> <p><b>Garantir</b> a confidencialidade;</p> <p><b>Solicitar</b> autorização para registo áudio da entrevista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Razões da entrevista;</li> <li>• Objetivos;</li> <li>• Importância da colaboração do entrevistado/a;</li> <li>• Garantia de confidencialidade.</li> </ul>
B - Perfil do(a) entrevistado(a)	<p><b>Caracterizar</b> o perfil profissional entrevistada:</p> <p>a) Idade;</p> <p>b) Formação;</p> <p>c) Tempo de serviço;</p> <p>d) Experiência profissional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade;</li> <li>• Formação;</li> <li>• Percorso profissional;</li> <li>• Experiência profissional na escola.</li> </ul>

BLOCOS	OBJETIVOS	TÓPICOS
<b>C - Cultura de organização e gestão escolar</b>	<b>Obter informação</b> sobre: a) Conceito de inclusão; b) Atitude dos vários intervenientes educativos, face inclusão de alunos com currículos específicos na escola; c) Formas de interação entre profissionais. d) Projeto Educativo da Escola; e) Ações de formação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceito de inclusão;</li> <li>• Atitudes face à inclusão;</li> <li>• Historial de acolhimento e acompanhamento dos alunos;</li> <li>• Trabalho colaborativo;</li> <li>• Projeto Educativo;</li> <li>• Formação.</li> </ul>
<b>D- Alunos com Currículos Específicos</b>	<b>Obter informações</b> sobre a) Perfil dos alunos; a) Histórico de atendimento a alunos com currículos específicos no ensino secundário; b) Atitudes dos alunos face à escola; c) Perceção sobre o acolhimento na turma; d) Relação entre os pais e a escola.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil;</li> <li>• Histórico;</li> <li>• Atitude face à escola;</li> <li>• Acolhimento;</li> <li>• Expetativas futuras;</li> <li>• Envolvimento parental.</li> </ul>
<b>E – Práticas de intervenção</b>	<b>Recolher informação</b> sobre: a) Diferenciação curricular; b) Estratégias pedagógicas; c) Atividades desenvolvidas; d) Avaliação dos alunos; e) Recursos envolvidos; f) Gestão de apoios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículos específicos / adequações</li> <li>• Estratégias;</li> <li>• Atividades e projetos;</li> <li>• Avaliação;</li> <li>• Recursos;</li> <li>• Apoios.</li> </ul>
<b>F – Transição para a vida ativa</b>	<b>Recolher informação</b> sobre: a) Desenvolvimento do plano de transição; b) Encaminhamento dos alunos; c) Relação com a comunidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano de transição;</li> <li>• Encaminhamento dos alunos;</li> <li>• Parcerias.</li> </ul>

BLOCOS	OBJETIVOS	TÓPICOS
<b>G</b> -Áreas de intervenção prioritária	<b>Inventariar</b> a) Áreas fortes da escola; b) Áreas prioritárias a trabalhar para reforçar as atitudes e práticas inclusivas da comunidade escolar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Áreas fortes;</li> <li>• Áreas problemáticas.</li> </ul>
<b>H</b> – Encerramento da entrevista	<b>Concluir</b> a entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agradecimentos finais.</li> </ul>

## Apêndice 6 – Questionário 1 - Alunos das turmas de acolhimento

Alunos do ensino secundário

(10º / 11º)

### QUESTIONÁRIO 1

Sexo feminino ☐ Sexo masculino ☐ idade ☐ ano que frequenta ☐

	1.Concordo plenamente	2.Concordo em parte	3.Não Concordo	4. Não possuo informação
1-Todos se sentem bem-vindos nesta escola.				
2-É interessante ter colegas diferentes.				
3-Nesta escola os alunos diferentes são tratados com respeito pelos profissionais da escola.				
4-Nesta escola os alunos diferentes são tratados com respeito pelos restantes alunos.				
5-Nesta escola os alunos diferentes tratam os outros com respeito.				
6-Os alunos com deficiência deviam fazer parte das turmas regulares.				
7- Tenho colegas de turma com algumas disciplinas diferentes das minhas.				
9-A turma relaciona-se bem com esses colegas.				
9-Esses alunos relacionam-se bem com a turma.				
10-Convivo com alguns destes alunos fora da sala de aula.				
11-Apoiar esses alunos, não compromete a minha própria aprendizagem.				
12-Trabalho com esses colegas nas aulas porque é habitual interagirmos com eles.				
13-Estes alunos participam em todas as atividades das aulas.				
14-Os professores solicitam frequentemente a participação destes alunos.				

	1.Concordo plenamente	2.Concordo em parte	3.Não Concordo	4. Não possuo informação
15-Nas aulas, trabalha-se frequentemente a pares ou em grupo.				
16-Estes alunos são incluídos nos pares e grupos de trabalho junto com outros alunos da turma.				
17- Estes alunos têm um professor de apoio em algumas disciplinas.				
18-Nas aulas, os professores dão instruções diferentes a estes alunos para a realização do mesmo trabalho.				
19-Nas aulas, os professores dão atividades diferentes a estes alunos.				
20-Nas aulas o contributo destes colegas é valorizado.				
21-Estes alunos têm bom comportamento.				
22-A turma tem bom comportamento.				
23-Na turma há um bom ambiente de trabalho.				
24-As aulas em que estes alunos estão presentes decorrem melhor.				
25. Tenho aprendido muito nesta escola.				
26-Sinto-me bem na minha escola.				
27. Há uma relação de colaboração e respeito entre a minha família e a escola.				
28- A minha família gosta da minha escola.				

**As três coisas que mais gostaria de mudar nesta escola:**

- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_

**Obrigado pela colaboração.**

## Apêndice 7– Questionário 2 - Alunos com CE

Alunos do ensino secundário - CE

( 10º / 11º)

### QUESTIONÁRIO 2

Sexo feminino

☐

Sexo masculino

☐

idade

☐

ano que frequenta

☐

	1.Concordo plenamente	2.Concordo em parte	3.Não Concordo	4. Não possuo informação
1-Todos se sentem bem-vindos nesta escola.				
2-É interessante ter, nesta escola, colegas diferentes uns dos outros.				
3-Nesta escola todos os alunos são tratados com respeito pelos profissionais da escola.				
4-Nesta escola todos os alunos são tratados com respeito pelos restantes alunos.				
5-Relaciono-me bem com todos os meus colegas de turma.				
6-Os meus colegas ajudam-me.				
7- Convivo com alguns dos meus colegas fora da sala de aula.				
8- Tenho grandes amigos nesta escola.				
9- Já tive trabalhos meus expostos junto com os dos meus colegas.				
10-Os meus professores pedem a minha participação nas aulas em pequeno grupo.				
11- Os meus professores pedem a minha participação nas aulas em que estou com o resto da turma.				
12- Os meus professores valorizam as minhas ideias nas aulas em pequeno grupo.				
13- Os meus professores valorizam as minhas ideias nas aulas em que estou com o resto da turma.				
14-Nas aulas, trabalha-se frequentemente a pares ou em grupo.				
15-Sou incluído/a nos pares e grupos de trabalho junto com outros alunos da turma.				
16- Ter professores de apoio na sala de aula facilita a minha aprendizagem.				

	<b>1.Concordo plenamente</b>	<b>2.Concordo em parte</b>	<b>3.Não Concordo</b>	<b>4. Não possuo informação</b>
17-Nas aulas em que estou com a turma, faço as mesmas tarefas que os outros alunos, mas com ajuda do professor.				
18-Nas aulas em que estou com a turma, faço atividades diferentes do resto dos alunos da turma.				
19-Nas aulas em que estou com a turma, não me sinto ignorado(a).				
20-Os meus professores desculpam os meus erros, desde que saibam que me esforço.				
21-Os meus professores mostram que gostam mais de todos os alunos de igual forma.				
22- Na turma há um bom ambiente de trabalho.				
23- A minha DT está atenta às minhas faltas e ao meu desempenho na escola.				
24-Gosto mais das aulas em que estou com o resto da minha turma.				
25-Tenho aprendido muito nesta escola.				
26-Participo nas atividades extracurriculares destinadas à minha turma.				
27-Participo em atividades extracurriculares destinadas a todos os alunos da escola.				
28-Sinto-me bem na escola.				
29-Há uma relação de colaboração e respeito entre a minha família e a escola.				
30-A minha família gosta da minha escola.				

**31 - As três coisas que mais gostaria de mudar nesta escola:**

- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_

**Obrigado pela colaboração**

## Apêndice 8 – Grelha de verificação do Plano de Turma

### Grelha de registo

#### Processo educativo dos alunos com CE no plano de turma

Elementos	Plano de turma						
	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7
1 - Constituição da equipa educativa							
2 - Caracterização da turma							
3 - Identificação de problemas / estratégias							
4 - Estrutura curricular							
5 - Atividades de enriquecimento curricular /projetos / articulações							
6 - Critérios de avaliação							
7 - Participação dos encarregados de Educação							
8 - Avaliação do programa da turma							



## Apêndice 9 – Grelha de verificação do CEI

### Elementos constituintes do CEI

Currículo Específico Individual		Alunos						
Itens	indicadores	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7
<b>Contextualização</b>	Tipo de alteração ao currículo comum							
<b>Identificação</b>	Dados de identificação do aluno							
	Intervenientes no processo educativo							
<b>Orientação</b>	Componentes do currículo							
	Nível de participação no contexto turma							
	Horário							
	Contextos de aprendizagem							
<b>Implementação do plano de ensino</b>	Objetivos e competências transversais							
	objetivos e competências gerais por área disciplinar							
	Conteúdos por área disciplinar							
	Objetivos específicos por área disciplinar							
	Estratégias / metodologias							
	Recursos a utilizar							
<b>Articulação</b>	Estratégias de articulação entre responsáveis pela resposta educativa							
<b>Avaliação</b>	Critérios de avaliação específicos (de acordo com PEI)							

( S= sim / N=não / CT =comum a todos os alunos)

## Apêndice 10 – Grelha de verificação do PIT

	Informação	Plano Individual de Transição						
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Situação	Identificação							
	Capacidades do jovem							
	Motivação, desejos e bem como expetativas deste e da família							
	Identificação dos intervenientes, papéis e responsabilidades							
Finalidades	Competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária							
	Competências para o exercício de uma atividade ocupacional							
	Competências para o exercício de uma atividade profissional							
	Metas a atingir e datas definidas;							
Implementação	Ações específicas a desenvolver para que se atinjam essas metas;							
	Objetivos, conteúdos, estratégias e recursos relativos às diferentes áreas académica, vocacional e pessoal);							
Articulação	Nível de articulação entre essas áreas;							
	Protocolos estabelecidos com instituições da comunidade, empresas ou instituições de formação profissional;							
Avaliação	CrITÉrios, instrumentos, intervenientes e momentos de avaliação.							
Assinaturas	Assinatura do Presidente da CAP							
	Assinatura da docente de EE							
	Assinatura do DT							
	Assinatura do Responsável pelo contexto laboral							
	Assinatura do encarregado de educação							
	Assinatura do aluno							

( S= sim / N=não / CT =comum a todos os alunos)

## Apêndice 11 – Notas de campo

### NOTA 1

Temática observada	Local	Sujeitos observados
Atividades desenvolvidas na <b>aula de Português</b> , em contexto turma, sem professora de apoio	Sala de aula	2 alunas com CE 10º ano
<p><b>Data da observação:</b> 20-01</p> <p><b>Duração:</b> 90 m.</p> <p><b>Observações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. As alunas sentam-se ao lado uma da outra, na segunda fila a contar de trás;</li> <li>. O ambiente é ruidoso e algo perturbador no início: as alunas estão sossegadas e não se envolvem nas brincadeiras, embora conversem uma com a outra;</li> <li>. As alunas registam a data mas não o sumário da aula;</li> <li>. As atividades iniciais envolvem correção do TPC (as alunas não fizeram, nem houve qualquer trabalho especificamente designado para elas);</li> <li>. As tarefas seguintes envolvem leitura e interpretação de texto literário. As alunas atrasam-se na leitura e, apesar de incentivadas pela prof. de apoio, desistem; a professora titular pergunta-lhes se perceberam. Elas assentem.</li> <li>. Enquanto os restantes alunos respondem oralmente a questões de compreensão, a prof. de apoio explicita significados de palavras às alunas. São bastantes e as alunas acabam por não acompanhar a atividade que o grande grupo desenvolve;</li> <li>. Mostram-se desinteressadas;</li> <li>. A turma regista por escrito as respostas às questões de compreensão;</li> <li>. Uma das alunas recusa-se a registar por escrito qualquer palavra;</li> <li>. Durante a aula, não são colocadas quaisquer questões sobre o texto às alunas;</li> <li>. A professora solicita exemplos de recursos estilísticos. As alunas não conseguem fazer o exercício e resistem a continuar com a tarefa;</li> <li>. Olham repetidas vezes para o relógio;</li> <li>. Durante a aula não houve qualquer interação perceptível entre as alunas e os seus colegas;</li> <li>. A aula termina.</li> </ul>		

### NOTA 2

Temática observada	Local	Sujeitos observados
Atividades desenvolvidas na <b>aula de Português</b> , em contexto turma, com professora de apoio	Sala de aula	2 alunas com CE 10º ano
<p><b>Data da observação:</b> 17-05</p> <p><b>Duração:</b> 90 m.</p> <p><b>Observações:</b> As alunas sentam-se ao lado uma da outra, na segunda fila a contar de trás;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Os alunos demoram a sossegar; a professora adverte-os; as alunas estão sossegadas;</li> <li>. As alunas registam data e sumário após insistência da prof. de apoio. Não o fazem autonomamente;</li> <li>. As atividades iniciais envolvem correção do TPC (as alunas não fizeram, nem houve qualquer trabalho especificamente designado para elas);</li> <li>. As tarefas seguintes envolvem leitura e interpretação de texto poético. As alunas procedem à leitura. A prof. de apoio solicita a identificação do tema e do assunto, mas as alunas acham difícil...resistem e desistem;</li> <li>. Os restantes alunos respondem por escrito a questões de compreensão, a prof. de apoio acaba por dar resposta aos exercícios e as alunas registam por escrito.</li> </ul>		

- . Uma outra atividade implica a redação de um texto. A prof de apoio elabora com elas algumas linhas e termina a tarefa praticamente sem o envolvimento das alunas;
- . As alunas não são convidadas a partilhar com a turma o que escreveram;
- . Olham repetidas vezes para o relógio;
- . Durante a aula não houve qualquer interação perceptível entre as alunas e os seus colegas;
- . A prof. de apoio esteve sempre sentada junto das alunas; não houve qualquer interação com outros alunos nem com a professora titular;
- . A aula termina.

### NOTA 3

Temática observada	Local	Sujeitos observados
Atividades desenvolvidas na aula de Educação Física, em contexto turma, sem professor d apoio.	Sala de aula	2 alunos de 10º ano Com CE
Data da observação: 22-02 Duração: 90 m <b>Observações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Os alunos não têm quaisquer limitações de carácter motor;</li> <li>. A turma dirige-se para o campo de jogos onde se encontra o professor e dirigem-se para os balneários;</li> <li>. Ambos os alunos saem dos balneários e permanecem sentados no banco, junto do professor, enquanto os colegas vão chegando e brincando uns com os outros;</li> <li>. As atividades iniciam com aquecimento e toda a turma cumpre com os exercícios;</li> <li>. A atividade seguinte é um jogo de futsal: os capitães designados seleccionam os elementos da sua equipa. Ambos os alunos são seleccionados de forma espontânea pelos colegas;</li> <li>. Os alunos participam ativamente;</li> <li>. Após a aula, a turma dirige-se para os balneários para tomar duche. Ambos os alunos não trouxeram o material necessário. O professor relembra que tem sido uma atitude recorrente: ou não há material para a aula, ou não há para o duche;</li> <li>. Os alunos dirigem-se para o edifício central.</li> </ul>		

### NOTA 4

Temática observada	Local	Sujeitos observados
Atividades desenvolvidas durante o intervalo maior da manhã	BAR	1 aluno de 11º ano Com CE
Data da observação: 18-03 Duração: 20 m <b>Observações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. O aluno vai comprar o seu lanche, previamente encomendado, ao balcão do bar;</li> <li>. Senta-se sozinho numa mesa do bar a comer;</li> <li>. Os restantes alunos entrem e saem, juntam-se nas mesas a conversar, a rir ou com o telemóvel;</li> <li>. O aluno mantém-se sozinho depois de comer, não se entretém com nada;</li> <li>. Não interage com outros colegas;</li> <li>. A dada altura um outro colega de CE dirige-se a ele e saem os dois.</li> </ul>		

**NOTA 5**

<b>Temática observada</b>	<b>Local</b>	<b>Sujeitos observados</b>
Atividades desenvolvidas durante o intervalo maior da manhã	Espaço exterior ao Bar / Num intervalo da tarde	2 alunas de 10º ano Com CE
Data da observação: 19-05 Duração: 20 m <b>Observações:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>. Após terem pedido (a aluna A trouxe de casa) o seu lanche, as alunas permanecem as duas juntas, sentadas num murete que existe junto ao Bar, num dos corredores grandes da escola;</li><li>. Depois de comer, permanecem sentadas, sem que outro colega se lhes junte ou com eles interaja;</li><li>. Conversam as duas um bocadinho ....riem, observam os colegas que passam;</li><li>. Toca para a aula; as alunas levantam-se e dirigem-se para a sua sala ( diferente da sala dos seus colegas de turma)</li></ul>		
Data da observação: 3-06 Duração: 15 m <b>Observações:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>. Após terem comido o seu lanche, as alunas permanecem junto ao Bar, a ver quem passa, mas sem interagirem com outros colegas;</li><li>. Conversam as duas, mas a aluna A afasta-se para ir à casa de banho;</li><li>. A aluna B permanece sozinha até ao início da aula seguinte.</li></ul>		



## Apêndice 12– Grelha de análise do discurso dos participantes entrevistados

### INQUÉRITO POR ENTREVISTA

#### ANÁLISE DE CONTEÚDO

#### BLOCO TEMÁTICO: CULTURA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
INCLUSÃO	CONCEITO	<p>“Inclusão é participar nas atividades de aprendizagem, nem que seja atividades diferentes, mas estarem envolvidos”.</p> <p>“tem a ver com sentir-se bem na escola e tem sempre a ver com o índice de envolvimento nas tarefas”.</p>	REES
		<p>“[a minha opinião] está ligada a outra questão que tem a ver com a oferta que existe localmente para este tipo de necessidades...”</p> <p>“A integração de alunos com NEE deve ser no ensino regular...depois há situações em que eu tenho uma opinião diferente...casos mais complicados...”</p>	PCAP
		<p>“Deveria ter aspetos positivos, mas não...”</p> <p>“Estes alunos não deveriam frequentar as disciplinas todas como os outros.”</p> <p>“As disciplinas que frequentam separadamente nem deviam funcionar aqui, deviam funcionar na CERCI.”</p> <p>“...em termos de socialização é benéfico...mas em termos de aprendizagem tenho muitas dúvidas...”</p>	PT1

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
INCLUSÃO	CONCEITO	<p>“Eu acho que é importante que eles estejam na escola com os outros...mas é sempre complicado”</p> <p>“...é importante que não sejam estigmatizados socialmente.”</p> <p>“...eles têm as suas necessidades específicas, portanto não devem frequentar todas as disciplinas com os outros.”</p> <p>“É importante que os outros se habituem a conviver com a diferença e eles próprios com a sua diferença de forma natural...e que se respeitem mutuamente.”</p> <p>“A inclusão de todos, é bom.”</p>	DT1
		<p>“...é positivo em dois sentidos...em termos de inclusão social, porque os jovens não ficam em casa, institucionalizados ou sei lá...e é bom para os outros alunos, porque aprendem a conviver com a diferença...”</p> <p>“Estes miúdos [com CE] contactam com o que é uma turma e circulam onde os seus pares circulam.”</p> <p>“A escola é um espaço de formação extracurricular também e é muito importante eles estarem no mesmo sítio onde estão os outros todos...”</p> <p>“...imagino que haja mais passos a dar...”</p>	DT2
		<p>“Incluir é fazer sentir que se é capaz de realizar, de fazer parte...que é capaz de se identificar com os outros.”</p> <p>“Faz parte de um método que envolve todos.”</p> <p>“...mas no sistema fragmentado que temos...é um disparate estrutural”</p> <p>“Tal como está, claramente não resulta.”</p>	PT2
		<p>“Frequentar a escola regular não é inclusão, porque faz com que os alunos sintam mais a sua diferença”.</p> <p>“...[estes alunos] deveriam estar integrados num tipo de formação mais prática, de carácter profissionalizante,...mais vocacionada para a vida ativa e não terem que ter estas disciplinas teóricas...”</p>	PCE1
		<p>“Incluir é importante, mas na sala de aula...”</p> <p>“...alunos com problemáticas muito acentuadas, com dispersão da atenção muito grande não conseguem trabalhar em locais com muitos estímulos, como, por exemplo, a sala de aula com a turma...”</p> <p>“O contexto de sala de aula só funciona bem com atividades previamente planificadas...”</p> <p>“Em geral, funciona melhor se os alunos estiverem em pequeno grupo, com algumas atividades em conjunto com a turma...desenvolvem-se melhor competências, conhecimentos...”</p>	PCE2



CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
INCLUSÃO	CONCEITO	<p>“A inclusão deve existir...os alunos eram deslocados para CERCIs ou outras instituições e eram socialmente discriminados e hoje estão nas escolas com mais ou menos diferenças, estão cá”.</p> <p>“Estes miúdos crescem como os outros...o facto de estarem num sítio onde contactam com outros modelos sociais, outros perfis individuais permite-lhes um desenvolvimento maior.”</p>	PEE
	HISTÓRICO DE ATENDIMENTO	<p>“Aumento significativo de casos de alunos com problemáticas integradas na Educação Especial”</p> <p>“Os alunos com currículos específicos e funcionais, nesta escola, ainda não fizeram um percurso significativo”</p> <p>“Não houve envolvimento muito grande...”</p> <p>“As escolas foram confrontadas com isto há poucos anos...”</p>	REES
		<p>“A escola sempre foi só secundária...não tinha grande experiência com estes alunos...”</p> <p>“De há dois anos para cá é que aparecem mais no secundário”</p> <p>“Nunca ultrapassou os 10 alunos...”</p> <p>“Tivemos algumas situações mais complicadas, dois alunos em cadeira de rodas, alunos a fazerem o seu percurso por disciplinas, mas foi, no secundário, uma experiência reduzida...”</p> <p>“Não temos experiência a este nível.”</p> <p>“Em xxxx existia a CERCI com CAO...faziam formação profissional e havia alunos muito bem integrados com um percurso de vida diferente, era-lhes dada uma oportunidade de formação diferente daquela que nós conseguíamos fazer...”</p> <p>“...eles quase não passavam pela escola...”</p>	PCAP
		<p>“Tenho passado um pouco ao lado das questões relacionadas com estes alunos (...).”</p>	PCE1
		<p>“Com o alargamento da escolaridade há mais alunos com CE nas escolas...”</p> <p>“...é quase uma novidade, os alunos com CE no secundário.”</p>	PEE

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
ATITUDES FACE À INCLUSÃO	ORGANIZAÇÃO E LIDERANÇA	<p>“...nem sequer integração há”</p> <p>“...sempre se pautou por um ensino elitista”.</p> <p>“Os alunos transitaram para o secundário e a escola teve que arranjar soluções”.</p> <p>“As soluções passam muito por entreter os alunos e alguém que esteja com eles só por estar”.</p> <p>“Já ouvi da parte da direção: ‘é preciso é que esteja ocupado’...”</p> <p>“Estes miúdos são um problema para a escola...eu sinto que são um problema”</p> <p>“Eu sinto que as pessoas estão fartas deles...”</p> <p>“Não se planifica a distribuição de serviço pensando no que o jovem precisa...”</p> <p>“Ninguém se preocupa com estes jovens”</p> <p>“Este tipo de currículo faz com que, efetivamente, os alunos não se incluam em nenhum ano de escolaridade na verdade. Têm uma turma, de um ano letivo mas isso não os vincula...foi a forma que se encontrou...”</p> <p>“Os grandes problemas de desmotivação dos alunos é estarem com horários completamente desequilibrados que não lhes permitem ter um ritmo de trabalho...são capazes de ter um furo ou uma manhã inteira só com uma disciplina...acontece isso.”</p> <p>“[As atividades] definem-se no conselho de docentes, não podemos dizer conselho de turma, porque não é, mas no conselho de docentes das áreas curriculares...”</p>	REES
	ORGANIZAÇÃO E LIDERANÇA	<p>“Nunca tivemos professores de educação especial no quadro.”</p> <p>“Eram colocados no agrupamento vertical contando com umas horas para aqui...não havia necessidade de um professor.”</p> <p>“Os professores de educação especial iam passando...”</p> <p>“A lógica é um pouco tentar que os docentes de educação especial acompanhem os seus alunos desde a Básica, por isso os horários envolvem muitas vezes mais do que uma escola.”</p> <p>“Há cinco lugares de quadro...mais os docentes em QZP”</p> <p>“Em termos da seleção da turma, de acordo com as portarias que têm regido o seu percurso, a verdade é que podem estar em qualquer turma.”</p> <p>“No entanto, na turma fazem número, por isso incluímos na turma que der mais jeito, em termos práticos da organização da escola”.</p> <p>“As portarias apresentam uma matriz curricular que apresenta a formação dada pelos docentes da área académica e pelo professor de educação especial e as aulas destes alunos são à parte....não tem implicação para eles em que turma é que estão.”</p>	PCAP

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
ATITUDES FACE À INCLUSÃO	ORGANIZAÇÃO E LIDERANÇA	“Não se segue o critério da continuidade, o que para estes alunos seria importante...nada garante que o professor com quem criaram ligação este ano, seja professor deles para o ano...”	PT1
		“Não me parece que a escola favoreça a inclusão.” “A escola nem tem um espaço de convívio de alunos...o convívio entre eles é feito em locais de passagem ...não há um espaço lúdico onde os alunos se sintam bem, partilhem interesses comuns...aqui não é fácil.” “Não há espaços para desenvolver interesses partilhados.” “Vivemos há dois anos em agrupamento concelhio e não houve qualquer tentativa da parte da gestão para passar essa condição do papel para a prática...” “Funciona-se anarquicamente...cada um faz do modo que acha melhor...não há orientação do trabalho em prol dos alunos.”	DT1
		“A escola está muito sujeita à tutela...não há autonomia para se fazer as coisas de modo diferente.” “Deve ser um espaço educativo mais partilhado...” “Tem que haver princípios muito bem definidos...aqui estão um pouco esbatidos...” “Não se deteta uma liderança forte...”	PT2
		“Os alunos não estão realmente incluídos na escola.”	PCE1
		“...há muito trabalho para fazer a este nível.”	PCE2
		“Acho que é difícil para a gestão, pois isto [alunos com CE nas secundárias] é relativamente recente...exige um esforço maior” “Prever ao nível da gestão o trabalho em par pedagógico ou coadjuvação poderia resultar muito bem em certos casos...”	PEE
		“Organizar a metodologia de trabalho dos conselhos de turma seria fundamental...todos os docentes de todos os alunos formarem um único grupo...” “Outro aspeto é que se sente que...às vezes não sabemos muito bem de onde partir para acompanhar estes casos...não se sabe quem é que deve fazer o quê...”	DT2

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
ATTITUDES FACE À INCLUSÃO	PROFESSORES	<p>“O trabalho com estes alunos é visto como um trabalho menor”</p> <p>“Sinto que os professores não estão motivados...”</p> <p>“O trabalho com estes alunos é visto como um complemento de horário...e até houve casos em que estava integrado na componente não letiva. Isso fez com que os professores desvalorizassem este trabalho”</p> <p>“As pessoas acham sempre que isto de ser professor do secundário ...implica que os professores sabem muito mais... e então, não se veem por exemplo a ‘descer’ ao nível por exemplo de um jovem com deficiência mental”.</p> <p>“Não culpo totalmente os professores...foram apanhados de surpresa...não houve trabalho de preparação...”</p> <p>“Não tinham essa experiência e estavam um bocadinho distantes do que eram as necessidades destes jovens...”</p>	REES
		<p>“Em termos de secundário é talvez um pouco mais complicado porque estavam habituados a um determinado tipo de alunos e agora começaram a aparecer alunos com outro perfil...”</p> <p>“... aqueles que têm um currículo individual na secundária acabam por estar ainda a um nível muito diferente das dinâmicas que podemos ver no 2º ou 3º ciclo...”</p> <p>“Vai-se aos poucos...”</p> <p>“Cada professor tem um perfil, nós vamos ajustando...tenho professores que trabalham muito bem com estes meninos em pequeno grupo e que numa turma regular não trabalham do mesmo modo”</p> <p>“Tentamos adequar o perfil dos professores a certas funções específicas.”</p>	PCAP
		<p>“No secundário, se o professor fizer aquilo que lhe compete fazer na sua disciplina...não percebem nada [alunos com CE], se o professor desenvolve as atividades a pensar nestes alunos, os outros não estão lá a fazer nada...”</p> <p>“A relação humana entre o professor e estes alunos é mais difícil...”</p> <p>“Quando os recebemos aqui no secundário não há tempo para estabelecer laços ...teria que ser um processo mais longo.”</p>	PT1
		<p>“ Com as turmas grandes não temos tempo para eles....para lhes dar a atenção que precisam..”</p> <p>“ ...é muito difícil atendê-los e ter atividades que os incluam...”</p>	DT1
		<p>“...os alunos estão muito pouco nas aulas regulares...é difícil criar empatia...”</p>	DT2
		<p>“...são obrigados a estarem agarrados a uma lógica de fragmentação (disciplinas, horários...)”</p> <p>“Não se consegue um modo de incluir estes jovens nas turmas que não seja a sacrificar o tempo de uns para</p>	PT2

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
ATITUDES FACE À INCLUSÃO	PROFESSORES	<p>apoiar os outros.”</p> <p>“Os professores fazem o que podem...”</p> <p>“O corpo de professores deve ser respeitado, valorizado ...”</p>	
		<p>“Cheguei à conclusão que não obstante as estratégias...não chega...não se consegue realmente trabalhar com eles...”.</p> <p>“Nas turmas... o professor não tem o dom da ubiquidade e não consegue numa aula regular dar o apoio que estes alunos precisam.”</p>	PCE1
		<p>“Ainda há resistência relativamente `inclusão em níveis mais elevados, porque o desfasamento é maior ...são mais evidentes as dificuldades dos alunos.”</p> <p>“Há dificuldade em que o apoio do aluno com CE na sala de aula seja constante. ...é difícil.”</p> <p>“...há os que apresentam sugestões e metodologias de trabalho, solicitam opinião, tentam adequar...”</p> <p>“Há professores que, se calhar, ainda não têm experiência com alunos com CE, não sabem bem o que isso é e muitas vezes não conseguem adequar ao aluno...permanecem na noção de que os alunos não conseguem e ‘agora como é que eu faço isto?’</p>	PEE
	FORMAÇÃO	<p>“[Os professores] também não têm preparação...”</p> <p>“...tem muito a ver com a formação dos professores...atrevo-me a dizer que qualquer tema tem diferentes formas de ser trabalhado e pode ir sempre buscar a parte funcional...”</p>	REES
		<p>Há formação específica para trabalhar casos muito concretos a nível da saúde em articulação com o centro da saúde e há algumas pessoas que recebem alguma formação para trabalhar com eles...</p> <p>“Estão planeadas ações para pessoal não docente no âmbito das NEE...”</p>	PCAP
		<p>“Eu não tenho formação na área...não tive ainda conhecimento de nada...”</p> <p>“...[incluir na sala de aula]...não há preparação para trabalhar assim...”</p> <p>“Aqui é que está a falhar tudo...os professores não têm formação nesta área...”</p> <p>“...por vezes, aposta-se em formações por vezes sem interesse, p obter créditos e deviam estar a apostar em formações que facilitassem o trabalho com estes jovens, explorando aspetos práticos...eles são uma realidade nas escolas e no dia a dia escolar dos professores”</p>	PCE1

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
ATTITUDES FACE À INCLUSÃO	ALUNOS DAS TURMAS	<p>“A reação dos outros é negativa...não é bem isso...ignoram-nos pura e simplesmente...”</p> <p>“...toleram, mas não consideram que eles façam parte do grupo...principalmente no secundário, porque no 3º ciclo a coisa ainda vai passando mais despercebida...”</p> <p>“Os outros percebem perfeitamente que estes alunos estão lá para passar o tempo e que não estão a fazer o mesmo percurso.”</p>	PT1
		<p>“por vezes, parece pacífico...mas noutras...vê-se...por exemplo na formação espontânea de grupos ....estes alunos ficam muitas vezes para trás.”</p> <p>“Há alguns contactos, algumas conversas...mas há sempre segregação...”</p>	DT1
		“Os outros alunos ganham sempre...em estar com outros que têm outro nível de dificuldades...do ponto de vista humano, é enriquecedor.... Embora aqui nem sempre se apercebam disso...”	PT2
		“Não estou segura que haja uma real socialização, embora o simples contacto com outros seja positivo.”	PCE1
		<p>“Já tive casos de alunos que claramente não estavam bem ...houve uma situação numa turma... ninguém se queria sentar ao ...”</p> <p>“Alguns alunos têm aquele estereótipo de que os outros são diferentes e criam distância...”</p> <p>“Alguns comportamentos dos alunos com CE, podem provocar a rejeição dos outros.”</p>	PCE2
		<p>“...aceitam os seus colegas...têm noção das diferenças, mas aceitam a sua presença.”</p> <p>“...alguns alunos das turmas por vezes ajudam estes colegas nas atividades em sala de aula...”</p>	PEE
		<p>“Acho que as turmas regulares passaram a aceitar melhor...pelo menos em relação ao que era antes, as diferenças...”</p> <p>“...não vejo atitudes de gozo, parece-me que há mais respeito...o grupo aceita estes miúdos...já não falta tudo...”</p>	DT2

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
ALUNOS COM CE	PERFIL	<p>“Atualmente, há sete alunos com esta medida no secundário.”</p> <p>“Os jovens com currículos muito específicos são jovens com um défice cognitivo acentuado...”</p> <p>“...embora eu ache que dois dos casos poderiam ter sido integrados mais tarde...ainda mais com a possibilidade de fazerem exames a nível de escola...”</p> <p>“O nosso universo é muito reduzido...sabemos quem esteve bem integrado, que teve mais dificuldade...”</p> <p>“A escola de referência para problemas mais acentuados tem sido a EB2-3 onde funciona a unidade de multideficiência.”</p>	REES
	PERFIL	<p>“Há alunos com CE que no currículo comum e algumas adaptações ...ou até alguma s repetências que fosse...podiam chegar lá...”</p> <p>“...não conseguem acompanhar as matérias lecionadas nas aulas do currículo normal”</p> <p>“No secundário, quando aqui chegam, já é praticamente o produto final...estão de saída...”</p>	PT1
		<p>“...alguns alunos nem deviam estar incluídos nisto...até ponho em causa as dificuldades estruturais que eles têm...porque afinal, parece que não têm e o que têm são ambições e expetativas goradas.”</p>	PT2
		<p>“...têm pouca autoestima...”</p> <p>“Não me parece que haja uma real partilha de ...de vivências, de interesses com os outros...”</p>	PCE1
	ATITUDES DOS ALUNOS FACE À ESCOLA	<p>“Os alunos sentem que estão aqui umas horas, fazem o seu estágio, mas não veem mais sentido nas atividades da escola...eles sentem as suas expetativas muito goradas...”</p> <p>“Até ao 3º ciclo eles sentem que fazem parte, mas ao passar para aqui...é um pouco expetativas goradas e deixam de ter aquele sentimento de pertença...”</p> <p>“Há grande desmotivação nos alunos...”</p>	REES

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
ALUNOS COM CE	ATITUDES DOS ALUNOS FACE À ESCOLA	<p>“...há alunos sem razão aparente para estarem incluídos nesse currículo...por alguma razão não aprendem o que era suposto.”</p> <p>“Os alunos deveriam cumprir as tarefas previstas no seu currículo e não o fazem...as suas atitudes deixam muito a desejar...”</p> <p>“Há meninos que andam aqui e acham que vão sair daqui com formação igual aos outros com um certificado de habilitações...”</p> <p>“A sua recetividade deveria ser maior às atividades propostas e a sua participação mais ativa...não se esforçam, não se empenham, não participam...”</p> <p>“...desistem antes de fazer...argumentam que são burros...eles próprios se autoexcluem...”</p> <p>“...tem a ver com baixa autoestima, nalguns casos, mas também com hábitos que se alimentaram ao longo do seu percurso...”</p> <p>“Não percebem que a parte importante de estar na escola é aprender alguma coisa com empenho...”</p> <p>“Não se sentem incluídos...percebem que não estão a fazer o mesmo que os outros...Não querem fazer diferente dos outros, mas não são capazes de fazer igual aos outros...”</p>	PT1
		“...penso que tem sentido de pertença como os outros...”	PCAP
		<p>“Sinto que têm dificuldade em se assumir na turma, falar, estar bem...”</p> <p>“Às vezes vivem situações pessoais complicadas que influenciam a sua vida escolar.”</p> <p>“...Não me parece que estejam incluídos...estão por cá...”</p>	DT1
		<p>“...desistem de investir na escola...não veem a escola como espaço de oportunidades e de aprendizagem.”</p> <p>“Estão lá de corpo, mas não estão lá...”</p> <p>“Os alunos não sentem que fazem parte...”</p> <p>“Não se pode dizer que um aluno está incluído porque está numa turma...”</p>	PT2
		<p>“Numa turma regular...é obvio que eles [alunos com CE] percebem que não conseguem as atividades que os outros conseguem.”</p> <p>“Os alunos não estão motivados...têm uma atitude sistemática de desinteresse...recusam-se a aprender...”</p> <p>“não reconhecem interesse algum na escola...dizem: ‘só estou aqui porque sou obrigado’”</p> <p>“Nota-se grande ausência de perspetivas...”</p> <p>“...não se sentem incluídos...não se sentem parte da escola...”</p> <p>“...Muitas vezes isso leva a elevados níveis de abstenção...”</p>	PCE1



CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
ALUNOS COM CE	ENVOLVIMENTO PARENTAL	<p>“As famílias não aceitam que um jovem no ensino regular acabe a escolaridade com o 12º ano e estes jovens acabem aos 18 anos, mesmo sem 12º ano...”</p> <p>“O envolvimento parental é muito importante para prevenir o abandono escolar.”</p> <p>“O trabalho do diretor se turma, na ligação às famílias, que se tem revelado fundamental...”</p>	REES
		<p>“As situações familiares por vezes são muito complicadas”</p> <p>“Há casos em que os pais partilham da ideia de que quanto mais rápido saírem da escola, melhor...”</p> <p>“Na maior parte dos casos as famílias veem a escola de forma muito positiva, dá-lhes tranquilidade...”</p> <p>“Na generalidade, há confiança na escola...”</p> <p>“Há um caso ou outro em que isso não acontece, muito ligados ao facto dos pais não se conformarem com a situação dos filhos.”</p> <p>“Temos tido situações desagradáveis de pais virem reclamar connosco quando se apercebiam das implicações da medida em termos do futuro académico dos alunos.”</p> <p>“É quando estes alunos chegam ao 10ºano, que os pais se apercebem das implicações, das limitações...”</p> <p>“Temos feito ações de sensibilização para pais, recorrendo a protocolos com outras entidades, a segurança social...”</p>	PCAP
	ENVOLVIMENTO PARENTAL	<p>“...acho que devia ser muito bem explicado o que é o CEI...não acho que esteja a ser transmitido da melhor forma...”</p> <p>“... [as famílias] têm expetativas muito altas em relação aos filhos com este tipo de problemas...acham que eles podem vir a ser...professores, engenheiros. Já houve pressão para que um determinado aluno frequentasse determinadas disciplinas de forma igual...e quando lá chegou não conseguiu fazer nada...”</p> <p>“Não sei se sabem qual o perfil de saída de um aluno com CE...”</p> <p>“Ninguém os obrigou a concordarem com um CE...mas algo está a falhar na relação com as famílias...na transmissão de informação sobre as características deste currículo...”</p>	PT1
		<p>“Há Encarregados de Educação que mostram disponibilidade inicialmente e revelam as preocupações que têm com os filhos, de modo a que o DT possa acompanhar melhor ...depois vai-se tendo contactos, mas penso que estes Enc. De Ed. vêm pouco à escola depois do contacto inicial.”</p> <p>“Os EE nem sempre sabem como assumir o seu papel com os filhos e isso pode até influenciar a sua relação com eles.”</p> <p>“Por vezes os pais têm pouca autoridade sobre os filhos...a educação que dão aos filhos por vezes é pouco rigorosa e os jovens não estão habituados a cumprir regras ...depois revoltam-se contra as regras que lhes tentam</p>	DT1

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
		impor.” “As famílias tanto podem se facilitadoras, como podem ser contraproducentes na inclusão destes alunos num sistema com regras e procedimentos concretos...”	
		“Às vezes os pais pactuam com certas atitudes menos adequadas dos filhos...” “Há falta de formação...até analfabetismo entre os pais destes miúdos...”	DT2
		“Não se integra no projeto do aluno o contributo real das famílias...” “A escola, como espaço de formação, deve sê-lo, também para os pais.”	PT2
		“O contexto familiar destes alunos é muitas vezes complicado...há variadíssimos problemas...” “O background familiar é importante...percebe-se que as famílias não valorizam a escola, a aprendizagem, o conhecimento...”	PCE1
ALUNOS COM CE	ENVOLVIMENTO PARENTAL	“Há muitos pais cujo envolvimento não é o desejável... sentem alguma incapacidade para prestar esse apoio,não conseguem compreender o tipo de acompanhamento que se pretende.” “...para combater o absentismo que por vezes se faz sentir...muitos pais não conseguem encaminhar devidamente os filhos...” “A família é chamada a envolver-se, mas nem sempre o resultado é o pretendido...” “As famílias deveriam ser mais ativas na consciencialização dos filhos para a importância do estágio, para o cumprimento de tarefas e de regras...” “A nível geral os pais acham que é uma vantagem os filhos estarem na escola...antes era um estigma ter um filho numa instituição...o facto de estarem na escola, acaba por fazer também com que os pais desvalorizem um pouco as dificuldades dos filhos.”	PEE
TRABALHO COLABORATIVO	NA ESCOLA	“Não existe uma filosofia de trabalho colaborativo...tem que haver muito mais, mas muito mais...”	REES
		“Não existe filosofia de trabalho colaborativo...”	PT1
		“Há tentativas muito pontuais...” “Não há investimento da escola para que se trabalhe colaborativamente...na minha opinião, propicia-se o individualismo, a formação de grupinhos com base no ‘amiguismo...’	DT1
		“Não há interação entre nós...” “Mas depende um pouco dos grupos disciplinares...”	DT2

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
		“No que me toca, confesso, é muito individual...”	
		“Não se trabalha colaborativamente na escola.” “Nenhuma inclusão resulta se os professores não trabalharem em rede.” “...não é receber um mail a marcar a reunião tal ou a pedir o plano não sei do quê, ou a lembrar para assinares não sei o quê...” “Se não há um projeto perceptível para o aluno, o objetivo torna-se uma abstração...isso limita obviamente a articulação.”	PT2
		“Manda-se mails para tirar dúvidas ...” Não há momentos reais de trabalho colaborativo...”	PCE2
		“O feed-back sobre a prestação nos estágios, por exemplo, chega ao DT...mas não tanto aos outros docentes...”	PEE
	DIREÇÃO DE TURMA	“Quem coordena tudo deve ser o DT.” “Pessoalmente não faço nenhuma reunião com pais que não seja convocada pelo DT que é o responsável pelo programa, mas o que vejo nos outros colegas não é isso...” “Se os alunos com currículos funcionais estão cá fora, sem esse trabalho do DT, então é que estavam totalmente à margem...” “Em geral com os DT o trabalho corre bem...” “...nalguns casos parece que têm medo de lidar com estas situações das NEE, nas questões que têm a ver com o programa educativo, medidas para exame...isso tem que mudar, o DT é de todos e para todos os alunos da turma.” “Não se pode assumir que estes alunos são do professor de educação especial...não são!” “O DT deve assumir a sua responsabilidade com estes jovens...é aliás uma prática mais inclusiva”.	REES
		“No secundário o trabalho de articulação do DT acaba por ser mais com as famílias, com a parcerias no exterior “ “Em alguns casos corre melhor do que noutros, como é evidente” “Na legislação, o coordenador do programa do aluno é o diretor de turma, mas na prática é o professor de educação especial...nota-se muito isso...é quem trabalha mais com eles, também com o psicólogo da CERCI...”.	PCAP
		“Não há nenhum trabalho para preparar algo em conjunto nem antes, nem depois das reuniões...” “Não senti que houvesse em Conselho de turma uma reflexão conjunta relativamente às atividades de articulação...é apenas um depositar de sugestões que já vêm preparadas pelos docentes ...não senti que houvesse trabalho de planificação e decisão conjunta...”	PT1

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
		<p>“Estão os professores de conselho de turma para um lado e os destes alunos para outros.”</p> <p>“A maior parte do conselho de turma geral não conhece sequer os alunos...”</p> <p>“O <b>plano de turma</b>, que devia ser o reflexo da articulação entre todos os elementos; é um documento que, no fundo, integra os contributos solicitados e elaborados individualmente à priori e cuja redação final se confere em reunião...”</p>	
		<p>“O DT também tem um papel muito importante...até para prevenir questões de falta de assiduidade e abandono escolar.”</p> <p>“Logo na conceção do <b>plano de turma</b>, tenta-se que as atividades extracurriculares que a turma desenvolva contemplem esses alunos...tenta-se que haja, tanto quanto possível, uma ligação entre as disciplinas do currículo específico e as disciplinas do currículo comum.”</p> <p>“...há tentativa de se ponderar em reunião quanto à necessidade de adaptações, reformulações...”</p>	DT1
TRABALHO COLABORATIVO	DIREÇÃO DE TURMA	<p>“...os alunos têm disciplinas de teor diferente e esses elementos nem fazem parte do conselho de turma principal.”</p> <p>“...não há interação entre esses professores dos alunos com CE e o resto do conselho de turma, pelo que o seu contributo para o plano de turma é ...breves informações que se recolhem, não são produto de uma ação conjunta...”</p> <p>“A não ser que me dissessem o contrário, eu sentiria que estava a entrar num mundo que não era o meu...”</p>	DT2
		<p>“Não há reuniões com todos os docentes do conselho de turma...acho que houve uma...no final.”</p> <p>“Os professores dos alunos com CE reúnem à parte...não há articulação...colaboração...”</p> <p>“...teria sido importante terem um feedback mais sustentado sobre a forma de estar dos alunos noutros contextos...turma, estágio...”</p>	PCE1
		<p>“Os professores dos alunos com CE, interagem pouco com o DT, fazem-no mais com os professores de educação especial...não houve praticamente ligação entre os professores dos alunos com CE e o DT.”</p> <p>“O conselho de turma destes meninos não existe, propriamente...”</p> <p>“É tudo feito à parte...”</p> <p>“Eu como DT, estou completamente alheia aos professores do currículo específico...são dois mundos...”</p>	DT2

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
		<p>“Os DTs estão recetivos para colaborar...”</p> <p>“O DT contacta menos com os alunos que o prof. de EE”</p> <p>“Há alguma insegurança, mas vejo já muitos envolvidos e preocupados e a tentar assumir o seu papel...”</p> <p>“Era melhor reunirem todos em conjunto...não como fazem aqui...seria melhor porque a partilha é sempre maior...e há estratégias que se podem partilhar...”</p> <p>“A planificação de atividades...articulação...não houve essa planificação em reunião conjunta...”</p> <p>“Não houve qualquer articulação em termos de atividades...”</p>	PEE
TRABALHO COLABORATIVO	EDUCAÇÃO ESPECIAL	<p>“O professor de Educação Especial articula com o Diretor de turma e o conselho de turma...os alunos são apresentados pelo professor de Educação Especial em reunião, de acordo com os seus planos.”</p> <p>“...[DT] vai acompanhando e vê-se a necessidade de alterar alguma coisa...”</p> <p>“O professor de Educação Especial é essencial para que o CT possa fazer o seu trabalho com estes alunos.”</p> <p>“Tem que haver um professor que esteja mais a par das dificuldades, dos interesses destes alunos para depois dar apoio aos outros.”</p> <p>“...tem uma relação mais próxima com estes alunos, conhece melhor a situação familiar e pode ser um mediador melhor...”</p> <p>“Quando o professor de Educação Especial tem alguma informação nova, partilha-a.”</p> <p>“A forma de se trabalhar parece-me bem...não senti necessidade que fosse diferente.”</p>	DT 1
		<p>“A planificação foi feita com o apoio da professora de Educação Especial, numa reunião inicial...”</p> <p>“...foram escolhidos em conjunto temas iniciais que poderiam interessar aos alunos de acordo com as suas características.”</p> <p>“...ia-se falando sobre as questões que iam surgindo...”</p> <p>“...o ponto de apoio sempre foi o professor de Educação Especial...”</p>	PCE1
		“...os professores de educação especial aos alunos e um grande apoio aos professores das áreas curriculares destes alunos...”	PCAP
		“Há muita interação com os professores de educação especial, seja para resolução de qualquer problema, para apresentar sugestões de atividades ...”	PCE2
		<p>“...entre a educação especial e os professores que trabalham em pequeno grupo com os alunos...há uma reunião prévia de articulação...para analisar os documentos e ver os temas mais pertinentes a integrar o currículo...”</p> <p>“Há professores que recorrem ao professor de Educação Especial e há outros que articulam...há as duas coisas...”</p>	PEE

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
		<p>O professor de EE...e o DT, claro, é quem tem mais conhecimento destes alunos...”</p> <p>“...dentro da equipa de educação especial, penso que se poderia fazer melhor...há aspetos que precisam ser limados...”</p>	
		<p>“A docente de educação especial é a pessoa mais motivada ...”</p> <p>“Houve uma ligação concreta entre a prof de EE e eu, enquanto DT, mais pelo esforço dela do que pelo meu...”</p> <p>Assumi, com a minha conviência, o papel de contactar com os Encarregados de Educação</p>	DT2

# BLOCO TEMÁTICO: PRÁTICAS EDUCATIVAS

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR	PROJETO EDUCATIVO	<p>“Desde que a escola passou a estar integrada no agrupamento o anterior Projeto Educativo deixou de ter validade. O projeto em elaboração mereceu parecer do Conselho Pedagógico na generalidade para depois ser discutido na comunidade...”</p> <p>“Tem maturado muito em termos da prestação educativa...”</p> <p>“Este novo PE tem uma prioridade para a integração e para a inclusão, mas apresentado de um modo que não tem apenas a ver com estes alunos...está definido de tal modo que inclui todos, sem os nomear diretamente...nomeadamente referindo-se à exclusão social...está implícito”</p> <p>“Achámos que se colocássemos um objetivo específico para estes alunos, não seria inclusivo”</p>	PCAP
	ADEQUAÇÕES CURRICULARES	<p>“As decisões são tomadas na reunião de conselho de docentes...áreas prioritárias, temáticas importantes para cada disciplina, objetivos transversais...”</p> <p>“A nível da planificação para os alunos com currículos específicos, por exemplo, foi difícil ...”</p> <p>“É necessário recorrer a um modelo de documento, mais estruturado, para a conceção do currículo individual e a exemplos de planos já feitos ...de anos anteriores, por exemplo”</p> <p>“Os professores sentem muita dificuldade em planificar uma intervenção tão diferente, ainda que diga respeito à sua disciplina...”</p> <p>“Sentem dificuldade em perceber o que eles podem ou não apreender...acham difícil traçar objetivos.”</p>	REES
		<p>“Na prática do dia-a-dia, não temos tempo para as adaptações de currículo que eles precisam...”</p> <p>“O nosso currículo comum está empobrecido, por razões economicistas...perdeu-se a flexibilidade curricular por imposições económicas da tutela”</p> <p>“Devia haver disciplinas mais práticas com mais horas onde pudessem estar com a turma.”</p>	DT1
		<p>“... [Um CEI] permite-lhes frequentar a escola, nunca chumbar...pouco mais que isso...”</p> <p>“...é limitativo...”</p> <p>“...processo sem retorno...”</p>	PT1

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR	ADEQUAÇÕES CURRICULARES	<p>“Costumo pegar nas vivências deles ...tento saber o que eles sabem fazer e o que desperta a sua motivação...”</p> <p>“É por tentativa – erro.”</p> <p>“É necessário partir de um projeto de vida feito com todos (aluno, família, amigos, apoios, escola)...deve ser um projeto familiar e social e não só escolar.”</p> <p>“Um CE que é espartilhante, não permite a esperança na evolução, no progresso.”</p> <p>“Ninguém pode determinar que a dificuldade um jovem o vai impedir nom futuro de fazer isto ou aquilo.”</p> <p>“O CE individual, como é chamado, responde a um sistema extremamente hierarquizado.”</p> <p>“Um currículo fechado e pré-definido não faz sentido.”</p> <p>“Deve passar pela aferição das capacidades e dos interesses e do que pode promover a sua autonomia.”</p>	PT2
		<p>“... [Um CEI] permite-lhes frequentar a escola, nunca chumbar...pouco mais que isso...”</p> <p>“...é limitativo...”</p> <p>“...processo sem retorno...”</p>	PT1
		<p>“Deveriam ser introduzidas áreas práticas no currículo das turmas, onde se desenvolvam competências transversais de caráter prático e onde os alunos com CE poderiam estar perfeitamente incluídos ...”</p> <p>“Os currículos regulares estão muito virados para o prosseguimento de estudos e quando têm que fazer um atarefas de caráter mais utilitário...não sabem...todos os alunos teriam benefício deste tipo de atividade...”</p> <p>“...mesmo estando em pequeno grupo...eles são muito diferentes uns dos outros...”</p> <p>“Foi-me pedida uma planificação...e eu tirei dúvidas com a professora de Educação Especial e fiz..sozinha ...depois enviei para ela para integrar o currículo dos alunos”</p>	PCE2
		<p>“Analisam-se os relatórios circunstanciados e a partir daí tomam.se as decisões para as áreas a frequentar pelos alunos ...numa perspetiva de preparação para a vida ativa,”</p> <p>“Espera-se pelos primeiros contactos com os alunos, para conhecer melhor e adequar melhor ...”</p> <p>“O perfil de funcionalidade é o mais importante...o que o aluno e capaz de fazer e o que não é capaz de fazer...”</p> <p>“Depois de analisar as propostas dos professores, organiza-se tudo para tornar coerente o currículo...”</p> <p>“Cada professor envia as suas propostas para o currículo...as propostas de planificação da sua disciplina.”</p>	PEE
		<p>“...tenho falhado muito a esse nível...quando os tenho na sala de aula...não sou eu que os avalio...”</p>	DT2



CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
<b>DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR</b>	<b>ABORDAGEM AO CURRÍCULO FUNCIONAL</b>	<p>“Há algumas áreas que incluo no currículo destes miúdos...”</p> <p>“Penso no que falta ao jovem para ser autónomo e autossuficiente... o que eles deveriam ter adquirido até um dado momento...chama-se análise das discrepâncias”</p> <p>“Tudo deve ser pensado em função do funcionamento futuro o mais autónimo possível...</p> <p>“...que pelo menos o seu funcionamento em sociedade que seja muito próximo dos outros.”</p> <p>“É importante que saibam funcionar em várias áreas do quotidiano...e são áreas que passam despercebidas a muita gente: lidar com dinheiro, conceito de orçamento familiar, de economia, educação rodoviária “</p> <p>“Os currículos destes alunos têm sempre uma área que implica o desenvolvimento das competências pessoais e sociais e vamos incluindo um pouco disso...</p> <p>“...apesar das limitações que possam ter, todos os jovens têm expetativas de ...é trabalhar conteúdos relacionados com essas aspirações, por exemplo tirar a carta, ou outra coisa.”</p> <p>“Outra área...foi a questão da cidadania...são áreas que percebi que não sabem nada....os direitos e deveres, constituição, símbolos da identidade nacional...”</p> <p>“Tenho em conta o que é importante que ao sair da escola saibam e conheçam,...ir às compras, manusear o dinheiro, cartões, sair com amigos, renovar o cartão de cidadão ou tratar de outra documentação pessoal etc...muitos deles não fazem isto, porque não têm as competências socais necessárias...”</p> <p>“É importante trabalhar a leitura e a escrita, mas com base em materiais e enunciados que façam sentido para eles, para a idade deles, para a vida deles,”</p> <p>Atividades e materiais que vão ao encontro da sua faixa etária, das suas vivências e interesses”</p> <p>“Muitos deles só conseguem ter alguma apetência para a leitura e escrita se a seleção das atividades em função dos interesses deles...”</p> <p>“Pode haver duas formas de trabalhar...uma pode ser com um currículo funcional já delineado, com áreas consideradas fundamentais: a casa, escola, comunidade, lazer, trabalho, etc....outra é a abordagem funcional de um currículo regular.”</p> <p>“Nós nunca poderemos ter alunos com currículos específicos nas turmas regulares se não soubermos ir buscar aos conteúdos das disciplinas as abordagens funcionais necessárias para que um aluno com défice cognitivo possa tirar partido de uma aprendizagem partilhada e simultânea”.</p> <p>“Alguns conteúdos podem não fazer qualquer sentido para eles, mas há muitos que poderiam ser trabalhados ao mesmo tempo...No secundário, o ideal seria tê-los o mais possível nas turmas com abordagem funcional do currículo. Iam-se sentir sempre mais incluídos...”</p>	<b>REES</b>

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
<b>DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR</b>	<b>ABORDAGEM AO CURRÍCULO FUNCIONAL</b>	<p>“A componente académica deveria ser orientada para conteúdos aplicáveis na vida ativa e nos locais de estágio...”</p> <p>“Estes alunos não conseguem desenvolver as suas competências em sala de aula regular...são alunos que precisam de muito apoio...”</p> <p>“...para definir as atividades teve-se muito em conta os interesses deles...a faixa etária também...as competências que têm...”</p> <p>“Coloco opções aos alunos para selecionar a atividade de uma determinada aula...mas mesmo assim, é muito difícil...”</p> <p>“Tento sempre um reforço contínuo de autoestima...”</p>	PCE1
		<p>“...o que eles aprendem tem que ser numa perspetiva funcional, útil para o futuro...coisas que possam usar mais tarde...e que eles sintam que lhe vai ser útil.”</p> <p>“...atividades que possibilitem a sua autonomia...”</p> <p>“Cada caso é um caso...é muito importante fazer uma apreciação caso a caso...”</p> <p>Trabalho muito com eles [alunos com CE] na base do que eles irão precisar trabalhar lá fora: saber construir ou preencher documentos oficiais, etc...”</p> <p>“O facto de ter trabalhado na educação de adultos, também me deu ideias para trabalhar com estes miúdos...”</p> <p>“...é importante perceber os interesses deles para selecionar as atividades ...para os motivar”</p> <p>“A partilha de trabalho com os outros, expor os seus trabalhos junto com os dos outros...pode ser motivador.”</p>	PCE 2
		<p>“Tem que ter principalmente em conta a funcionalidade...depois também se atende aos interesses, mas mais na seleção de atividades concretas ou de temas...”</p> <p>“Não se pode ir sempre pelos interesses deles, porque os interesses deles nem sempre dão resposta Às suas verdadeiras necessidades.”</p>	PEE

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
INTERVENÇÃO	ESTRATÉGIAS	<p>“A escola diz “eles têm muito que aprender, mas na prática não faz nada para isso”</p> <p>“Não se consegue pôr estes alunos a aproveitar significativamente as aprendizagens no secundário, em termos académicos.”</p> <p>“Houve situações em que os alunos quiseram desistir, sair da escola e isso envolveu propostas de intervenção com diminuição da carga horária na escola e foram sempre muito bem aceites...”</p> <p>Na componente académica...poderiam ter mais aulas partilhadas com a turma...</p> <p>“No secundário têm apenas EF com a turma... há uma turma de 10º que têm também Português...mas não todos os tempos...há também um ou outro em Geografia...”</p> <p>A nível do secundário ainda não se encontrou um ponto de equilíbrio em que eles estejam mais tempo com a turma e se sintam mais parte da escola.”</p> <p>“O desfasamento curricular é muito grande, mas não se pode continuar a forma grupinhos de currículo específico...tenho até medo que para o ano, esperam-se muitos alunos com CE na escola...”</p> <p>“O ideal seria estar mais tempo com a turma e seguir-se a filosofia da participação parcial...seleciona-se qual o contributo, qual a tarefas que fará...”</p> <p>“deve-se decompor a atividade em tarefas para que qualquer aluno possa executar algumas dessas...”</p> <p>“Nunca se pode prever o que estes alunos poderiam aprender se estivessem mais na sala de aula, num ambiente mais rico...”</p> <p>“Aqui a participação deles nunca é no contexto turma...é sempre trabalhar tudo à parte...”</p> <p>“A aprendizagem colaborativa seria fundamental...”</p>	REES

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
INTERVENÇÃO	ESTRATEGIAS	<p>“As estratégias que usamos com estes e com outros alunos, tem muito a ver com o conhecimento do aluno.”</p> <p>“Na maioria dos alunos, a proposta é. que tenham acompanhamento em sala de aula alguns tempos por semana...se houver recursos, faz-se.”</p> <p>“O que se vai fazendo é um trabalho aluno a aluno, sempre com a coordenação do professor de educação especial e naturalmente o conselho de turma...”</p> <p>“A proposta é que o aluno tenha apoio na sala de aula ou pelo professor da disciplina ou pelo professor de educação especial, mas às vezes vai-se alterando, pq se percebe que o aluno se for retirado da sala de aula acaba por funcionar melhor...no fundo é o conselho de turma que vai ajustando com o professor de educação especial e o da disciplina...”</p> <p>“fazer diferenciação pedagógica, trabalhar com nestes alunos na sala de aula num regime que para muitos é <i>multitasking</i>, para os professores é difícil...trabalhar diretamente com eles fora da sala de aula, já funciona muito bem.”</p> <p>“O ensino fora da sala de aula regular acaba por ser inclusivo dentro do que pode ser possível, dentro daquelas disciplinas que podem ter juntos...EF...mas na Matemática ou no Português, pode e ser complicado...”</p> <p>“Faz falta uma medida intermédia para estes alunos...”</p> <p>“O aluno quando entra para um CEI já não volta...é um a medida algo inflexível...”</p> <p>“Há casos de alunos que foram para CEI e que se houvesse outra medida com outros nível de adequação não teriam CEI, podendo fazer sensibilização para o mundo do trabalho à mesma...”</p> <p>“...uma mistura das duas coisas seria interessante [escola/ formação profissional]</p> <p>“...também depende da sua personalidade, das características particulares do aluno e da turma.”</p> <p>“A lógica da anterior portaria era que eles estivessem pouco tempo na escola e nós aqui até conseguimos que estes estivessem muito...agora está mais definido o papel da escola e fora da escola...”</p> <p>“A legislação tem muito a ver com isto...”</p> <p>“Se o aluno souber ler e escrever...estará mais facilitada sua inclusão...”</p>	PCAP
		<p>“Temos tido poucos casos, por isso acompanhamos muito de perto o percurso deles e mesmo até depois de saírem da escola...”</p> <p>Quando se chega ao secundário a questão da inclusão está mais dependente da questão da integração no mundo do trabalho...”</p> <p>“...o 3/2008...falta aqui qualquer coisa, qualquer medida intermédia...”</p> <p>“Há alunos com NEE sem currículo individual que até poderiam ser...as suas dificuldades são muito acentuadas, mas com exames a nível de escola eles até vão fazendo...”</p>	PCAP

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
INTERVENÇÃO	ESTRATEGIAS	<p>“Cada caso e um caso...”</p> <p>“Em Educação Física estão com a turma...mas nas outras estão simplesmente uns com os outros.”</p> <p>“Não chegam a fazer parte do grupo, porque só estão em duas ou três disciplinas com os outros...”</p> <p>“Na disciplina de Educação Física são tratados como os outros...”</p> <p>“É-lhes requerido que participem nas atividades...”</p> <p>“Não lhes é exigido que façam como os outros...é-lhe exigido que se empenhem como os outros.”</p> <p>“Práticas diferenciadas na sala de aula é extremamente difícil, principalmente quando os alunos têm uma atitude de rejeitar as atividades.”</p> <p>“Quando têm que trabalhar em grupo, por norma rejeitam porque não se sentem iguais aos outros...”</p>	PT1
		<p>“No secundário, a inclusão nas turmas que temos, que são de prosseguimento de estudos, não me parece fácil...O nível de exigência e o ritmo de trabalho imposto é muito maior no secundário...”</p> <p>“O número grande de alunos nas turmas, impede um apoio eficaz por parte do professor.”</p> <p>“Não se consegue fazer o papel de inclusão verdadeira com estes miúdos.”</p> <p>“Têm Educação Física com a turma...há dois anos havia Artes e tinha Desenho....há uma turma que tem Português...mas em tempo parcial.”</p>	DT1
		<p>“...do ponto de vista das aprendizagens não é muito enriquecedor...”</p> <p>“Nem todos os alunos atingem os objetivos do mesmo modo, mas pode-se determinar o nível de empenho de cada um..”</p> <p>“Todos têm que estar envolvidos e isso nem sempre acontece...”</p> <p>“Diferenciar métodos de trabalho, não faz sentido.”</p> <p>“na turma pode haver objetivos diferentes, mas não trabalhos diferentes...não sou apologista disso...”</p> <p>“Em função da abordagem do aluno ao mesmo trabalho, eu avalio a necessidade de apoiar...”</p> <p>“A turma é muito importante...se uma parte dos alunos já consegue trabalhar autonomamente numa dada tarefa, isso liberta o prof, para apoiar mais individualizadamente estes alunos.”</p>	PT2
		<p>“Cada caso é considerado individualmente.”</p> <p>“A interação dentro de um pequeno grupo é melhor...quando uns são mais autónomos, puxam pelos outros”.</p> <p>“Será sempre melhor estarem num grupo mais restrito...”</p>	PCE1
		<p>“Eles não podem ter as mesmas coisas que os outros ...não conseguem atingir e depois vão sentir-se frustrados e querer desistir”.</p> <p>“Há que fazer as coisas de modo a que não se sintam diminuídos...”</p> <p>“Deve haver momentos de contacto com a turma...atividades que se desenvolvam conjuntamente.”</p>	PCE2

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
INTERVENÇÃO	ESTRATEGIAS	<p>“Há sempre que pensar caso a caso as desvantagens que estar fora da sala de aula tem para os alunos”</p> <p>“Pode-se chegar à conclusão que estar fora da sala de aula nas disciplinas de formação geral, por exemplo, será melhor para o desenvolvimento do aluno...haverá casos pontuais em que não...mas em certas circunstâncias ter algumas aulas à parte acaba por ser vantajoso.”</p> <p>“...temos alunos que não conseguem podem conseguir estar na sala de aula tirando algum partido dela, de acordo com o seu currículo, mas há outros que se não estiver um professor com eles...sentem-se perdidos.”</p> <p>“Quando o desfazamento em relação ao currículo comum é muito acentuado, é muito difícil ter sempre o aluno na sala de aula regular em disciplinas como Matemáticas, Português, Inglês.</p> <p>“O ideal seria um modelo em que os alunos estivessem na sala a realizar tarefas o mais próximas possível daquelas que os outros estiverem a fazer, com as devidas adequações, mas com alguém a prestar apoio direto na sala de aula.”</p> <p>“Este modelo que se desenvolve aqui na escola, de os alunos estarem em pequeno grupo e fora da sala de aula regular nas disciplinas, digamos, nucleares, traz vantagem também porque não há recursos para lhes dar mais apoio em contexto turma...mas há sempre áreas que são partilhadas...EF, expressões, etc.”</p> <p>“Não podemos esquecer os efeitos que estar na sala de aula pode ter sobre os próprios alunos com CE...estar um aluno numa aula de 10º ano, por exemplo, quando mal sabe ler e escrever pode dar-lhe logo a ideia de que não está a conseguir aprender nada e não vai conseguir participar ativamente...vai-se sentir à margem e o nível de frustração aumenta.”</p> <p>“...além de que deveria haver o cuidado, nas aulas, de elaborar materiais concretos de acordo com o currículo do aluno...”</p>	PEE
	ATIVIDADES / PROJETOS	<p>“Tenho a preocupação de levar estes alunos aos sítios, por exemplo renovar um cartão e saber fornecer dados completos, para perceberem estas questões vulgares para qualquer jovem...”</p> <p>É muito importante que os alunos consigam dar um sentido útil às tarefas que lhes pedem, ao que estão a aprender, eles envolvem-se, se não for...</p> <p>“A aprendizagem tem que ser muito contextualizada.”</p> <p>“...eles vão às visitas de estudo como os outros alunos...e algumas delas muito importantes e abriram o leque quanto às profissões, por exemplo...”</p> <p>“É importante, no entanto, motivar que os alunos tenham atividades extracurriculares também fora do âmbito escolar, que sejam do seu interesse e que pratiquem autonomamente...”</p> <p>“Aqui a escola não lhes dá muito, mas o facto de pertencer a um clube, praticar uma modalidade permite coisas que a escola não dá, como por exemplo saídas de fim de semana para competições...”</p>	REES

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
INTERVENÇÃO	ATIVIDADES / PROJETOS	<p>“[Uma maior inclusão] pode passar pelo plano de atividades da escola, indo ao encontro do projeto educativo...na atividades que se propõem é que se promove diferenciação...mas diferenciar para incluir...por exemplo o facto de terem uma atividade específica para eles ...por exemplo, este ano, o <i>Boccia</i> que os leva a torneios, a interagir noutros locais e com outras pessoas ...não aqui, mas na outra escola...”</p> <p>“Há experiências interessantes no agrupamento...não especificamente aqui ... ou por exemplo o facto de terem acompanhado os alunos das turmas no encontro regional de Golfe ou terem ido ao Centro Ciência Viva de Comboio...”</p>	PCAP
		“Cubes e projetos seriam uma ótima forma de conviverem com os colegas, se calhar até mostrando competências que têm...mas não temos isso.”	DT1
		“Fazem-se poucas visitas de estudo...vai-se pouco ao exterior.”	PT2
		“São alunos marcados pela ausência de estímulos... e trabalha-se pouco com eles fora da sala de aula.”	PCE1
		“Parece-me benéfico ...mas não me parece que a escola tenha condições para oferecer...não tem tido...”	PCE2
		<p>Não tive experiência na escola de atividades complementares planificadas em articulação com as turmas, seja para partilha de trabalho, para assistir à discussão de determinados temas em plenário, seja para qualquer encontro festivo...”</p> <p>“Implementar uma oficina de TIC para todos, incluindo o secundário, como oferta de escola, seria muito importante na ótica da preparação para a vida ativa...”</p>	
		<p>“TIC foi é uma área complementar...ou áreas de expressões...boas para desenvolver competências transversais.”</p> <p>“...as visitas de estudo...são importantes e eles participam...”</p> <p>“A escola não articula com a comunidade para atividades complementares...ateliers, workshops, etc...poderia ser bom...”</p>	PEE
		<p>“Não estou a ver assim nada que se tenha feito...”</p> <p>“...mas acho que os alunos estão muito ocupados já com os estágios...mais atividades não seria relevante...”</p>	DT2
	RECURSOS	<p>“Aqui dentro as áreas que se vão desenvolver têm muito a ver com os recursos...a disponibilidade de recursos, quer queiramos ou não é isso...”</p> <p>“Utilizar o meio envolvente como recurso didático é fundamental.”</p>	REES
		<p>“Nós em termos de escola não conseguimos dar o encaminhamento que os chamados centros de recursos podem dar...e se conseguisse uma articulação...”</p> <p>“Os recursos têm a ver com os bons e maus anos de escola...nos anos bons há insuficiência de tempos letivos...é mau para os professores, mas é bom para a escola, porque quando os horários são muito fechados é difícil haver resposta para estes casos, não há horas específicas para estes casos...”</p>	PCAP

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
INTERVENÇÃO	RECURSOS	A inclusão no secundário seria facilitada se houvesse mais professores de apoio que ajudassem o professor da disciplina a fazer trabalho diferenciado.”	DT1
		“Um professor de apoio em todas as aulas seria inviável.”	PT2
		“A escola devia mobilizar os professores para apoiar projetos, para atividades complementares pertinentes.”	
		“E necessário haver professores envolvidos.”	PEE
		“A escola não tem recursos para dar uma resposta mais adequada...”	
	APOIOS	“A escola faz um esforço, mas...não há recursos...”	DT2
		“Funcionaria melhor se houvesse mais apoios na sala de aula...”	
		“Se houvesse os apoios necessários, podiam ter as disciplinas académicas, com currículo específico, na sala de aula junto com os outros colegas da turma...seria o ideal...”	REES
		“Não temos CRI...temos CERCÍ que ainda não se assumiu formalmente como CRI até agora...avizinha-se mais colaboração a partir de agora.”	
		“Sente-se falta de recursos...nomeadamente mais docentes de educação especial, mais técnicos, mais docentes de apoio...”	
		“Nós não temos CRI.”	PCAP
		“Houve uma tentativa de reconstituírem a CERCÍ como CRI, mas...”	
		“Eles são considerados como se fossem CRI, mas efetivamente não são.”	
		“O psicólogo é colocado pela CERCÍ de xxxx, para dois agrupamentos.”	
		“Antes os técnicos eram contratados diretamente pelo Min. Edu...no âmbito da portaria em vigor...não os CRIS...o ano passado, já a decorrer, não pudemos fazer contratos. O agrupamento teve um ano sem terapias...”	
		“Temos terapeuta da fala e fisioterapia no agrupamento, contratados pela CERCÍ, sem ser CRI...”	DT1
		“Temos psicólogo do suposto CRI só para apoio no âmbito das NEE e psicólogo do SPO”.	
		“Se as necessidades forem outras que não só do foro cognitivo há necessidade de outros técnicos especializados a integrarem a equipa que trabalha com os alunos.”	
		O CRI, ou seja, a CERCÍ apoia com psicólogo para acompanhamento dos alunos com PIT, terapia da fala...conforme os anos...”	PEE
		“A escola apresenta propostas para apoio, conforme as suas necessidades e muitas vezes não há resposta equivalente...”	



CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS ESCOLAR	PLANO DE TRANSIÇÃO	<p>“A única coisa que os faz segurar aqui é a componente laboral...de sensibilização laboral...isso para alguns é o que tem mantido esta ligação com a escola”.</p> <p>“As experiencias laborais quanto mais diversificadas forem melhor...”</p> <p>“Serve p muita coisa, p desenvolvimento de competências e para despiste vocacional e para avaliar as suas competências de adaptação que envolvem uma serie de ‘skills’- saber estar, cumprir regras e horários, respeitar hierarquias...não tem a ver diretamente com o contexto profissional específico.”</p> <p>“Não havia um modelo de plano de transição ...quando até já estava legislado”</p> <p>“O plano de transição tem que ser abrangente...dever incluir motivações, interesses, áreas fortes, expetativas... não tem apenas a ver apenas com aspetos específicos do estágio num determinado local.”</p> <p>“...aqui agora temos o modelo que vem no Manuel de Apoio à prática...”</p>	REES
		<p>“...querem ser cabeleireiros, veterinários, quanto muito auxiliares de limpeza no salão ou numa clínica veterinária...vão ter trabalhos agrícolas...ser escravizados numa coisa qualquer...”</p> <p>“Estes miúdos andam aqui e o que aqui fizerem vai ter que os preparar para a vida ativa e a sua vida ativa não vai ter, seguramente, tarefas muito complicadas...”</p> <p>Se estivessem na CERCI, não haveria dúvidas quanto à saída profissional que teriam...”</p> <p>“Têm expetativas muito elevadas...quando se pede para executar uma tarefa, que qualquer funcionário da loja já fez no seu início, e a aluna acha que está a ser explorada...dever querer ser a gerente ....”</p>	PT1
		<p>“Tendo em conta as características do aluno... o docente de educação especial e o conselho de turma tentam integrar o aluno em atividades que lhe digam alguma coisa...”</p> <p>A perspetiva da escola sempre foi que enquanto eles estão aqui, são acompanhados...”</p>	PCAP
		<p>“Não há uma noção realista sobre o espólio humano [alunos] que compõem a escola e investir na sua preparação para a vida ativa”</p>	PT2
		<p>“...não houve nenhuma ligação entre as atividades dos estágios e os conteúdos das aulas...de maneira a dar uma utilidade direta aos conteúdos teóricos.”</p>	PCE2
		<p>“O despiste vocacional com estes alunos é feito também pela psicóloga do SPO, com a colaboração da psicóloga da CERCI...fiz a prospeção de mercado para poder incluir os miúdos nos locais de estágio.”</p> <p>“Os professores de Educação Especial fazem os contactos todos.”</p> <p>“O PIT é fundamental para o desenvolvimento da autonomia...pode ter dificuldades no cumprimento, mas desenvolvem autonomia para se movimentarem na comunidade e para desenvolverem outros contactos com pessoas diferentes, antes alheias ao seu universo.”</p>	PEE

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS ESCOLAR	PLANO DE TRANSIÇÃO	“O feedback vem parar à mão...em reuniões, relatórios...de resto não será necessário acompanhar o processo se isso cabe ao professor de Educação Especial...”	DT2
	ENCAMINHAMENTO	<p>“Não é só estar disponível uma determinada instituição para nos acolher...isso vem depois...em primeiro lugar tive sempre em conta o perfil, sobretudo o perfil e depois os interesses deles.”</p> <p>“Vai-se perguntando, vai-se ouvindo eles a dizerem o que é que gostavam de vir a fazer...”</p> <p>“Estes jovens ...muitos deles não conseguem resolver testes de despiste vocacional vamos por experiências de aproximação aos contextos naturais...eu faço muito isso.”</p> <p>“Às vezes temos surpresas, afinal não era bem aquilo...porque eles têm muitas dúvidas como os outros jovens...”</p> <p>“Pode não resultar, não os terem acolhido muito bem, uma palavra, um gesto, uma atitude pode fazer com que eles fiquem logo um bocadinho retraídos “</p>	REES
		<p>“...acabam por ser integrados em empresas...”</p> <p>“Do ponto de vista da empresa é sempre necessário que haja alguém sensibilizado para estes alunos, senão faz-se uma formação muito superficial.”</p> <p>“Na escola existe sempre alguém que faz a mediação entre a escola e a empresa, mas se existisse o CRI eles passariam primeiro por uma formação mais específica e orientada.”</p> <p>“Essa instituição faria uma formação profissional mais geral e depois iria incluindo a prática...”</p> <p>“em termos de saídas é complicado...com 22, 23 anos estar em casa sem ocupação...há casos complexos.”</p> <p>“A questão da certificação...como se certifica...agora é que já sai qualquer coisa para sabermos como se certifica...certificamos dizendo que cumpriram a escolaridade obrigatória e quais as competências que adquiriram...não se pode passar uma certificação, por exemplo, de 12º comum.”</p> <p>“De algum modo tentamos fazer um acompanhamento pós saída da escola.”</p> <p>“Quando somos nós a encaminhar, eles acabam por ir diretamente para a empresa e andam por vários sítios...”</p>	PCAP
		<p>Há alunos que andam aqui e acham que vão sair daqui com um certificado de habilitações como os outros...não lhe é explicado o que andam aqui a fazer.”</p> <p>“Deviam ser preparados para o mercado de trabalho...”</p> <p>“...não sei se será levado a sério...”</p>	PT1
		<p>“Não sei se a escola não deveria ter encaminhado de outra forma...”</p> <p>“Não houve nenhuma sensibilização para a vida ativa...estratégias para alunos e famílias envolvidas...”</p>	PCE1

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS ESCOLAR	ENCAMINHAMENTO	<p>“Ao longo do estágio, há acompanhamento por parte do psicólogo.”</p> <p>“Há que ter em conta que os adolescentes têm tendência a idealizar...não têm uma noção precisa da realidade...acham, por exemplo que vão para uma oficina e que num par de meses já são mecânicos. Por isso, se as tarefas que lhes pedem não vão ao encontro desse ideal, ficam desmotivados...”</p> <p>“Há alunos que não atribuem ao estágio a importância que ele tem, porque está integrado no currículo.”</p> <p>“Não se fazem muitas atividades práticas nos serviços da escola para treino antecipado...mas acho que também não iria resultar...eles não lhe atribuiriam importância”</p>	PEE
		<p>“O papel da docente de Educação especial...muito importante ao nível do PIT.”</p> <p>“...Ela fez tudo...não tenho a menor noção onde é que, a nível dos estágios, houve falhas ou não...”</p>	DT2
	COMUNIDADE	<p>“Da comunidade eu só tenho a dizer bem, muito bem...tem sido fantástico.”</p> <p>“A autarquia tem sido muito colaborante.”</p> <p>“Tenho pena que não se faça mais trabalho de reconhecimento...”</p> <p>Já propus uma espécie de dia em que são convidados os empresários que tem feito este trabalho, passar-lhes uma espécie de certificado de empresa inclusiva, enfim... agradece-se o contributo.”</p> <p>“Aqui [Direção] não se dá valor nenhum ao que se dá para fora...”</p> <p>“Nós [Educação especial] damos a cara por estes jovens sem qualquer rede... quando é preciso formalizar, somos nós que formalizamos o protocolo, a gestão assina...”</p> <p>“A escola, por causa dos cursos profissionais e vocacionais...deve ter uma bolsa, pelo menos implícita, julgo que tem...mas ninguém me mostrou...”</p> <p>“Todo o trabalho que faço nesse sentido, é com base nos conhecimentos que tenho, com base nas possibilidades que vão surgindo...”</p> <p>“As experiências que eu tenho tido mais gratificantes com estes jovens não têm sido na escola, têm sido com estas instituições, a forma como acolhem a ideia e começam a sentir-se também corresponsáveis pela inclusão social...tive experiências lindas, mesmo lindas...”</p>	REES
		<p>“A escola tem uma boa relação com as empresas locais, por causa até dos cursos profissionais.”</p> <p>“Há mais de vinte anos que temos parcerias a esse nível.”</p>	PCAP
		“...nos locais de estágio, as atividades, ...é-lhes dada a possibilidade de fazer...de não fazer...devia ser mais rigoroso.”	PT1
		“A comunidade não reconhece prestígio na escola.”	PT2
		“...tanto quanto percebi isto nos estágios...não sei se será levado mesmo a sério...falta ali algo mais rigoroso...”	PCE1
		“Há uma ligação maior com a comunidade no âmbito dos estágios...há reciprocidade...”	PEE

**BLOCO TEMÁTICO: ÁREAS DE INTERVENÇÃO**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	SUJEITOS
FATORES FACILITADORES E INIBIDORES	ÁREAS FORTES	“Ensino individualizado, de acordo com as características dos alunos”	PCAP
		“Repartição dos miúdos em função das suas características”	
		“Dinâmica em pequeno grupo a funcionar nos vários espaços da escola, contextualizando o que se ensina, pode ser benéfico e é também inclusivo...”	
		Há discussão de casos na equipa”	
		“Nós, aqui ...há essa tentativa de pensar aluno a aluno...”	
	ÁREAS A MELHORAR	A apreciação individual de cada caso...”	PEE
		“Inclusão social...”	PCE2
		“As medidas legislativas podem ter as suas virtudes, mas só funciona dependendo da forma como tudo é organizado nas escolas...como aqui é feito, não funciona.”	REES
		“A estruturação dos horários dos alunos com CE...”	
		“Baixas expetativas em relação aos alunos.”	
		“Falta de atividades que os envolvam.”	
		“Mais envolvimento, mais projetos...”	
		“Os alunos não se sentem parte da turma...têm uma ligação com a escola, mas não com a turma.”	
		“A mentalidade nesta escola tem que mudar...a abordagem tem que mudar”	
		“Não há articulação entre os docentes...”	
		“Inclusão parcial na turma, começando em áreas práticas- oficinas multimédia, artes, caso haja, EF e ir tentando incluir em outras disciplinas, começando, por exemplo por assistir a aulas com temáticas concretas.”	
		“...revisão da legislação é necessária”	PCAP
		“...poucos recursos...necessário mais professores para apoiar na sala de aula”	
		“A leitura dos casos não pode ser reverter logo para a educação especial...há que haver uma reflexão diferente sobre o tipo de medidas que a escola pode oferecer.”	
		“Em termos da NUT, temos muito mais alunos com NEE do que noutros agrupamentos...”	
		“A CERCI deve constituir-se como CRI”	
		“Que a parte de inserção fosse da responsabilidade de uma entidade”	

<b>FATORES FACILITADORES E INIBIDORES</b>	<b>ÁREAS A MELHORAR</b>	<p>“[Alunos e famílias] não sabem o que é o CE...”</p> <p>“Os outros não aceitam estes alunos como pares...”</p>	PT1
		<p>“Não se implementam atividades complementares: clubes, projetos extracurriculares”;</p> <p>“Os professores têm mais horas letivas e não têm tempo para se dedicar a projetos.”</p> <p>“Não existe a possibilidade de flexibilizar o próprio currículo comum com disciplinas práticas que possam comportar melhor estes alunos e que seriam benéficas para todos”</p> <p>“Há falta de apoios em sala de aula.”</p> <p>“As turmas são grandes...”</p> <p>“Não se trabalha colaborativamente...”</p>	DT1
		<p>“Falta de diálogo e de colaboração.”</p> <p>“Não há abertura da escola aos jovens e às suas famílias”</p> <p>“Há que perceber o que faz falta na comunidade e preparar os jovens nesse sentido.”</p> <p>“Diretivas governamentais centrais”</p> <p>“Motivação prévia das turmas para o acolhimento destes alunos enquanto dever moral, cívico, humano...depende-se totalmente da formação individual dos alunos para isso...”</p> <p>“Não há apoios suficientes em sala de aula para apoiar a permanência destes alunos na sala de aula regular...”</p> <p>“...falta de experiência e de formação adequada...”</p>	DT2
		<p>“Os próprios <i>currículos específicos individuais</i>, tal como a Lei apresenta...”</p> <p>“Não haver uma opção de formação com carácter profissionalizante...”</p>	PCE1
		<p>“Deveria haver atividades de cariz prático, na escola e para todos os alunos, para complementar a preparação para a vida ativa...”</p> <p>“Não há atividades frequentes de contacto com a turma...não se planificam, não se organizam...não se trabalha em conjunto...”</p> <p>“Trabalho colaborativo entre alunos (grupos de trabalho inter pares, em sistema tutorial)...”</p> <p>“Problemas comportamentais dos alunos com CE podem ser inibidores de inclusão.”</p>	PCE2
		<p>“...desfasamento de conhecimentos dos alunos relativamente à sua faixa etária.”</p> <p>“...pouca promoção do trabalho colaborativo entre alunos, com grupos de trabalho inter pares, em sistema tutorial.”</p> <p>“...pouca participação nas atividades de sala de aula, artilha de atividades, trabalhos, experiências...”</p>	PEE



## Anexo I\_ Plano de Turma



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

Turma \_\_\_\_\_

Ano \_\_\_\_\_

**Para dar cumprimento ao ponto 4 do artigo 2º do Decreto-lei nº 139/2012 de 5 de Julho e artigo 20 do despacho 13/2014 de 15 de setembro**

### Índice

1. Constituição da equipa educativa
2. Caracterização da turma
3. Identificação de problemas/estratégias
4. Estrutura curricular
5. Atividades de enriquecimento do currículo / projetos de carácter interdisciplinar, transdisciplinar e articulações
6. Critérios de avaliação
7. Participação dos encarregados de educação
8. Avaliação do programa de turma

## 1. CONSTITUIÇÃO DA EQUIPA EDUCATIVA

### 1.1 DOCENTES

Titular/diretor/a de turma	
Horário de atendimento	

PROFESSORES	DISCIPLINAS / ÁREAS CURRICULARES	NOME DO PROFESSOR/A

PROFESSORES/ OUTROS	Nomes dos professores das disciplinas/áreas curriculares dos alunos NEE/CEI	
	DISCIPLINA / ÁREAS CURRICULARES (Completar com o que falta)	NOME

## 2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

--

### Outros aspetos caracterizadores da turma

A turma integra 2 alunos com Necessidade Educativas Especiais e Currículo ES : _____
--



### 3. IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS

#### 3.1. Principais problemas com base na avaliação diagnóstica

Principais problemas/dificuldades detetados ao nível de:	Número de casos identificados	Nome dos alunos
<b>Assiduidade</b>		
<b>Atitude em sala de aula:</b>		
- Cumprimento de regras		
- Atenção e concentração		
- Cumprimento das tarefas propostas		
- Outros (indicar quais)		
<b>Dificuldades de aprendizagem</b>		
<b>Outros (indicar quais)</b>		

#### 3.2. Estratégias/ Atividades a implementar:

. Articulação entre todos os agentes educativos da equipa multidisciplinar que acompanham os respetivos alunos com Necessidades Educativas Especiais, com principal ênfase nos alunos e Encarregados de Educação, para implementação das medidas definidas nos respetivos PEI, acompanhamento, monitorização dos resultados e reajustamento, sempre que tal se verifique necessário.
--

#### 3.3. Alunos com Necessidades Educativas Especiais (abrangidos pelo Decreto Lei nº 3/2008)

Nº	Nome	Medidas Educativas								
		PEI								
		a) APP	b) ACI	c) APM	d) APA	e) CEI	f) TA	Outras medidas		
								AP	TF	Outras

a) Apoio pedagógico personalizado

b) Adequações curriculares individuais

c) Adequações no processo de matrícula

d) Adequações no processo de avaliação

e) Currículo específico individual

f) Tecnologias de apoio

Outras medidas (AP- apoio psicológico, TF- terapia da fala, por exemplo)

#### 4. DESENVOLVIMENTO CURRICULAR (PLANIFICAÇÕES)

As planificações são da responsabilidade da equipa educativa/dos professores que constituem o conselho de turma e encontram-se disponíveis, sempre que previamente solicitadas.

#### 5. ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO DO CURRÍCULO/ PROJETOS DE CARÁTER INTERDISCIPLINAR, TRANSDISCIPLINAR E ARTICULAÇÕES

##### 5.1. No âmbito do Plano Anual de Atividades

Atividade	Tema/ Domínios	Dinamização	Calendarização	Avaliação

##### 5.2 Outros Projetos ( artigo 15.º do decreto- lei 139/ 2012 de 5 de julho)

##### 5.3 Articulações curriculares ( a título de exemplo)

Disciplinas	Conteúdos programáticos/ Temas/ Domínios	Atividades a desenvolver	Calendarização

#### 6. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Os critérios de avaliação das diferentes disciplinas e das áreas curriculares são divulgados aos alunos e encarregados de educação no início do ano letivo e encontram-se disponíveis na página da escola.

## 7. PARTICIPAÇÃO DOS ENCARGADOS DE EDUCAÇÃO

	1º P	2º P	3º P
Número de reuniões realizadas			
Número de encarregados de educação presentes nas reuniões			
Número de encarregados de educação presentes no horário atendimento			
Encarregados de educação que nunca compareceram (referir o nome dos respetivos educandos)			

## 9. AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DA TURMA

### 1º PERÍODO

**Avaliação das medidas de promoção do sucesso escolar** (apoio ao estudo, grupos de homogeneidade, tutorias, outras.)

N.º	Nome	MEDIDAS	Avaliação	
			Com sucesso	Sem sucesso

### Necessidade de Reformulação de Estratégias

--

N.º	Nome	Medidas corretivas			Medidas disciplinares sancionatórias aplicadas			N.º de particip. recebidas
		Saída de sala de aula	Realização de tarefas Atividades integração	Condição- mento de espaços	Repreensã o registada	Suspensão (n.º de dias)	Mudanç a de turma	

**Alunos com Necessidades Educativas Especiais** (abrangidos pelo Decreto Lei nº 3/2008)

N.º	Nome (primeiro e último)	Avaliação das medidas		Reformulação		Revisão	
		Com sucesso	Sem sucesso	Sim	Não	Sim	Não

**Comportamentos, valores e atitudes**

**2º PERÍODO**  
*(formato idêntico ao anterior)*

**3º PERÍODO**

**Qualidade das aprendizagens**

Sucesso escolar	Nº de alunos	Taxa de sucesso	Alunos propostos para prémio de mérito
Transitam sem níveis, classificações ou apreciações negativas.			
Transitaram/ aprovaram			
Ficaram retidos/não aprovaram			

**Comportamentos, valores e atitudes**

**Avaliação do Plano de Turma (Pontos fortes e fracos)**

**Sugestões para o próximo ano letivo**

O/A DIRETOR/A DE TURMA:

---

## **Anexo II – Currículo Específico Individual**



**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE** [REDACTED]

**Escola Secundária** [REDACTED]

### **CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL**

Artº 21 – Dec. Lei 3/2008

Ano Letivo \_\_\_\_\_

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Ano e Turma:** \_\_\_\_\_

### Plano Curricular do aluno

Disciplina/Área Curricular	Professor

Outras áreas de Intervenção	Técnicos
<b>Acompanhamento Psicológico</b>	
<b>Plano Individual de Transição</b> (Formação em contexto de trabalho)	

**Nota:** Anexar planificação destas áreas

# Sistematização da vida escolar – Matriz Curricular

Aluno(a):

Ano de escolaridade:

Idade:

Competências/objetivos	Disciplinas						Outras Áreas				
							Espaços escolares	Casa	Comunidade	Trabalho	Lazer
Desenvolver hábitos de alimentação saudável											
Cuidar da sua higiene pessoal											
Respeitar cuidados básicos relacionados com a sua saúde											
Identificar situações passíveis de interferir com o seu bem-estar e segurança pessoal											
Realizar tarefas de rotina inerentes à vida diária											
Orientar-se autonomamente nos diversos espaços											
Relacionar-se adequadamente com colegas e adultos											
Comportar-se adequadamente em situações sociais											
Respeitar as regras de convivência social											
Expressar-se oralmente com correção											
Ler pequenos textos											
Escrever pequenos textos											
Interpretar pequenos textos											
Adquirir noções gramaticais básicas											
Contactar com uma língua/cultura estrangeira											
Fazer pequenas compras e recados											
Aplicar conceitos, relações e procedimentos básicos matemáticos											
Interpretar e resolver situações básicas do dia-a-dia											
Operar com dinheiro em situações práticas											
Adquirir noções de tempo											
Adquirir noções relativas à família, escola e sociedade											
Identificar serviços públicos											
Adquirir noções relativamente ao meio físico e social											
Participar em atividades recreativas ou de tempos livres de maneira adequada											
Explorar diferentes tipos de materiais, instrumentos e técnicas das áreas das expressões											
Utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação											
Desenvolver competências laborais											



## ESTRUTURA CURRICULAR

Disciplinas/ Áreas							
Tempos Semanais							
Ambientes/ Contextos							

## HORÁRIO

Tempos	2 <sup>a</sup>	C	3 <sup>a</sup>	C	4 <sup>a</sup>	C	5 <sup>a</sup>	C	6 <sup>a</sup>	C

\*C – Contextos onde decorrem as actividades (SA - sala de aula; P-Piscina; UEAM – Unidade; AI-Apoio individual;

## Disciplina ou Área: Português Funcional (1)

Objetivo Geral 1 ► Desenvolver a linguagem recetiva e expressiva de modo a possibilitar a expansão da compreensão e da comunicação.

Objetivo Geral 2 ► Desenvolver a capacidade de expressão oral e escrita.

Contexto de aprendizagem ► Escola

Conteúdos/Atividades	Competências a desenvolver	1ºP	2ºP	3ºP
<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreensão oral</li><li>• Expressão oral</li><li>• Leitura</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Compreender enunciados orais diversificados;</li><li>- Expressar-se oralmente de forma espontânea e ordenada;</li><li>- Relatar acontecimentos vividos ou imaginados, desejos, interesses.</li><li>- Responder de forma simples a questões relacionadas com enunciados orais e escritos.</li><li>- Ler e interpretar textos simples.</li><li>- Participar na leitura de textos integrais.</li><li>- Ler textos informativos diversos do domínio transaccional (relatórios, declarações, formulários, instruções).</li><li>- Ler textos simples dos media ( notícia, reportagem, entrevista, anúncio publicitário).</li></ul>			

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contactar com diversos registos de escrita.</li> <li>- Escrever pequenos textos a partir de motivações diversas e com intenções comunicativas diversificadas: biografia, autobiografia, carta, aviso, mensagens diversas, relatos.</li> <li>- Sistematizar e praticar casos específicos de carácter gramatical.</li> <li>- Praticar o aperfeiçoamento de textos com ajuda do professor.</li> <li>- Desenvolver atividades a partir de sugestões / instruções dadas.</li> <li>- Realizar exercícios em suporte virtual (jogos/ exercícios didáticos interativos).</li> <li>- Utilizar as TIC de forma criteriosa, adequando a sua utilização às atividades em curso.</li> </ul>			
---	---	--	--	--

\*Sendo definidos mais do que um objetivo geral, para a disciplina ou área, deverão ser numerados e identificados

**(Plano selecionado pela investigadora para exemplificação)**

### **Estratégias Globais e Metodologias:**

A programação das atividades deve ter em conta a idade cronológica do aluno, os seus interesses e as suas motivações e vivências pessoais. Devem ser privilegiadas as atividades de cariz funcional direcionadas para o desenvolvimento das competências funcionais em déficit no aluno e devem ter em vista a utilidade para a sua vida presente e futura.

Deve beneficiar de apoio pedagógico personalizado, por parte dos professores, de forma a conseguir realizar com sucesso as tarefas propostas. Em função das suas dificuldades específicas, poderá necessitar de mais tempo para a realização das atividades. De forma a captar a atenção/concentração e interesse do aluno, as tarefas devem ser de curta ou média duração com instruções simples e claras. Deve ser dado um reforço positivo e *feedback* imediato sempre que se verifiquem melhorias nas atitudes e comportamentos.

Todos os materiais devem ser adaptados à sua especificidade funcional. O recurso ao computador como ferramenta das tecnologias de informação e comunicação deve ser monitorizado, de forma a desenvolver hábitos corretos de pesquisa e de utilização da informação disponível.

Deverão ser organizadas com regularidade, visitas à comunidade e respetivos serviços públicos e instituições de utilidade social, para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e nos contextos reais.

### **Processo de Avaliação:**

O aluno deve ser avaliado de forma flexível e contextualizada.

Deve ser privilegiada a avaliação formativa e, sempre que possível, através de tarefas ou atividades funcionais que façam sentido para o aluno.

Os instrumentos a utilizar devem ser criados especificamente para o aluno, podendo revestir a forma de trabalho individual e/ou de grupo, registos vários, listas de verificação, fichas de auto-avaliação.

Os critérios específicos de avaliação fazem parte integrante deste documento e obedecem às linhas definidas nos critérios gerais do Agrupamento, para os alunos de CEI.

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Assinatura dos docentes intervenientes:**

## Anexo III – Plano Individual de Transição

### PIT

ART.º 14.º DO DECRETO-LEI N.º 3/2008, DE 7 DE JANEIRO

### ANO LETIVO

#### IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome:

Data de Nascimento:

Ano de Escolaridade:

Turma: N.º

Nível de Educação ou Ensino:

Encarregado(a) de Educação:

#### IDENTIFICAÇÃO DO DIRETOR DE TURMA E DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Diretor(a) de turma:

Docente de educação especial:

#### COMPETÊNCIAS SOCIAIS PARA A INSERÇÃO FAMILIAR E COMUNITÁRIA

#### COMPETÊNCIAS PARA O EXERCÍCIO DE UMA ATIVIDADE OCUPACIONAL

#### COMPETÊNCIAS PARA O EXERCÍCIO DE UMA ATIVIDADE PROFISSIONAL

#### IDENTIFICAÇÃO DOS INTERVENIENTES

Nome	Função/Papéis	Responsabilidade

#### PLANIFICAÇÃO

**ÁREA VOCACIONAL**

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS	ARTICULAÇÃO

**ÁREA PESSOAL**

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS	ARTICULAÇÃO

**AVALIAÇÃO**

INSTRUMENTOS	MOMENTOS DE AVALIAÇÃO	INTERVENIENTES

**PROTOCOLOS ESTABELECIDOS COM INSTITUIÇÕES DA COMUNIDADE, EMPRESAS OU INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

<hr/>
-------

**ASSINATURA DOS INTERVENIENTES**

Nome	Cargo	Assinatura
	Diretor de turma	
	Docente de Educação Especial	
	Responsável pelo contexto laboral	
	Encarregado de educação	