

**Mestrado em Educação Especial – Especialização no Domínio
Cognitivo e Motor**

**A Monitorização do Processo de Implementação dos
Currículos Específicos Individuais de Alunos do 3º Ciclo do
Ensino Básico**

António Manuel Fagulha Morais

Beja
2017

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação

**Mestrado em Educação Especial – Especialização no Domínio
Cognitivo e Motor**

**A Monitorização do Processo de Implementação dos
Currículos Específicos Individuais de Alunos do 3º Ciclo do
Ensino Básico**

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

Elaborada por:

António Manuel Fagulha Moraes

Orientador:

Professor Doutor: José António Reis do Espírito Santo

Beja

2017

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

CEI	Currículo Específico Individual
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CRI	Centro de Recursos para a Inclusão
CT	Conselho de Turma
DT	Diretor de Turma
EE	Educação Especial
Enc.Ed.	Encarregado de Educação
F.U.E.	Frequência de Unidade de Enumeração
F.U.R.	Frequência de Unidade de Registo
IGE	Inspeção Geral de Educação
IGEC	Inspeção Geral de Educação e Ciência
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAA	Plano Anual de Atividades
PE	Projeto Educativo
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PEI	Programa Educativo Individual
PIT	Plano Individual de Transição
RI	Regulamento Interno

Resumo

O projeto de investigação, realizado no âmbito do mestrado em Educação Especial, pretende estudar a monitorização do processo de implementação do Currículo Específico Individual (CEI) no terceiro ciclo do ensino básico.

A investigação realizou-se num Agrupamento de Escolas do quadro de zona pedagógica do Baixo Alentejo/Alentejo Litoral. A metodologia de investigação utilizada assenta num estudo de caso.

Procedeu-se à recolha de dados através de entrevistas semiestruturadas realizadas a oito docentes do Agrupamento de Escolas, três são docentes de Educação Especial e cinco exercem o cargo de diretor de turma. Foi ainda efetuada a análise documental das atas dos conselhos de turma e de uma ata do grupo de Educação Especial. Uma vez que o investigador lecionou neste Agrupamento de Escolas, o estudo realizado contempla a sua observação participante.

O tratamento dos dados foi realizado através da análise de conteúdo e da informação extraída das atas para uma grelha de registo da informação arquivística.

Após a análise e interpretação dos dados concluiu-se que a monitorização do processo de implementação do CEI no terceiro ciclo é realizada de forma pouco substantiva. Face às necessidades diagnosticadas, foi elaborado um plano de intervenção.

Palavras-chave: Educação Especial, Monitorização e Currículo Específico Individual.

Abstract

The research project, conducted within the framework of the Masters Degree in Special Education, aims to study the monitoring of the processes for the implementation of the Specific Individual Curriculum (SIC) in the lower secondary education.

The research took place in a School Grouping of the pedagogic zone of the Baixo Alentejo/Alentejo Litoral. The research methodology is based on a case study.

We collected data through semi-structured interviews carried out to eight teachers of this School Grouping, three of whom are Special Education teachers and five currently sit as form teachers. We also performed an analysis of the minutes of the class councils and of one minute which records a meeting held by the Special Education teachers. Because the researcher has taught at this School Grouping, the study encompasses his participant observation.

The data was extracted from an analysis of the content and of the information conveyed in the minutes onto a spread sheet of archival information.

After the analysis and interpretation of said data, we have concluded that the monitoring of the processes for the implementation of the SIC in lower secondary education is poorly conducted. In order to address the identified needs, we have prepared a contingency plan.

Keywords : Special Education, Monitoring, Specific Individual Curriculum.

Agradecimentos

Ao meu orientador pela disponibilidade e empenho.

À minha família por toda a paciência prestada.

Aos meus amigos por compreenderem as minhas ausências e silêncios.

Aos meus colegas, que participaram no estudo e à direção do Agrupamento de Escolas que permitiu que este se realizasse.

À Patrícia Caixeirinho pelo domínio da Língua Inglesa.

Índice

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos.....	I
Resumo.....	II
<i>Abstract</i>	III
Agradecimentos	IV
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	3
1. Qualidade Educativa.....	3
1.1. Conceito de Qualidade Educativa	3
1.2. Monitorização e Avaliação da Qualidade das Escolas	4
1.3. Qualidade Educativa e Educação Especial.....	6
2. Avaliação Educacional	8
2.1. Breve contextualização histórica da Avaliação.....	8
2.2. Avaliação: conceito, finalidades e modalidades.....	10
2.3. Avaliação e Regulação	15
2.4. Avaliação Formativa, Pedagogia Diferenciada e NEE.....	18
3. O Grupo de Educação Especial	22
3.1. O funcionamento do Departamento.....	22
3.2. O docente de Educação Especial no Agrupamento de Escolas	23
4. O Currículo e as Necessidades Educativas Especiais.....	24
4.1. O Currículo	24
4.2. O Programa Educativo Individual	25
4.3. O Currículo Específico Individual.....	29
4.4. O Currículo Funcional.....	31
Parte II – Estudo Empírico.....	33
Capítulo I – Metodologia e desenho da investigação	33
1. Problemática e sua contextualização	33
2. Modelo de Investigação	36
3. Questões e Objetivos de Estudo	38
4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	39
4.1. Entrevista Semiestruturada.....	39
4.2. Observação Participante	40
4.3. Análise Documental	40
5. Procedimentos	41
5.1. Análise Documental	41
5.2. Entrevista Semiestruturada.....	42

6.	Tratamento de dados.....	43
7.	Participantes.....	43
Capítulo II – Apresentação e Análise dos Dados		43
1.	Dados decorrentes da observação participante.....	43
2.	Dados respeitantes à Análise Documental.....	44
3.	Dados respeitantes às Entrevistas.....	46
3.1.	Caracterização dos Entrevistados	46
3.1.1.	Caracterização dos Diretores de Turma.....	47
3.1.2.	Caracterização dos Docentes de Educação Especial	48
4.	Dados relativos às respostas das entrevistas realizadas.....	48
5.	Síntese.....	76
Parte III – Proposta de Intervenção.....		80
1.	Diagnóstico de Necessidades.....	80
2.	Projeto de Intervenção	82
2.1.	Proposta de Intervenção ao nível dos Conselhos de Turma	83
2.2.	Sugestões de melhoria no Grupo de Educação Especial	87
2.3.	Sugestões de melhoria ao nível da Direção	88
Considerações Finais		90
Bibliografia		93
APÊNDICES		98
Apêndice I – Pedido de autorização de estudo.....		99
Apêndice II – Guião de Entrevista aos docentes de EE e Diretores de Turma....		100
Apêndice III – Protocolo de Entrevista Semiestruturada.....		108
Apêndice IV – Grelha de Análise de Conteúdos das entrevistas realizadas aos Docentes de Educação Especial e Diretores de Turma		111
ANEXOS		127
Anexo I – Tabela constante das atas dos Conselhos de Turma.....		128
Anexo II – Excertos do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA)		129

Índice de Quadros

Quadro 1 – Tipos de Currículos para Alunos com NEE (Rodrigues, 2007).....	26
Quadro 2 – Grelha de Registo de informação das atas dos Conselhos de Turma sobre a Monitorização do PEI com medida CEI.....	44
Quadro 3 – Caracterização dos Diretores de Turma.....	47

Quadro 4 – Caracterização dos Docentes de Educação Especial.....	48
Quadro 5 – Nº de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico com medida CEI	49
Quadro 6 – Nº de docentes de EE que acompanhavam os alunos do 3ºCiclo do Ensino Básico com medida CEI.....	50
Quadro 7 – Periodicidade das reuniões do grupo de Educação Especial.....	50
Quadro 8 – Assuntos pertinentes tratados nas reuniões do grupo de EE	51
Quadro 9 – Acolhimento no PEA das recomendações da IGEC	52
Quadro 10 – Lacunas na Formulação de Objetivos do PEI à luz das críticas do grupo de trabalho em Educação Especial.....	53
Quadro 11 – Lacunas na Formulação de Objetivos do PEI ao nível de funcionalidade	54
Quadro 12 – Critérios utilizados na avaliação dos objetivos do PEI com medida CEI	55
Quadro 13 – Suportes de Monitorização do PEI com medida CEI.....	56
Quadro 14 – Coordenador das reuniões de Monitorização do PEI com CEI.....	57
Quadro 15 – Participantes nas reuniões de Monitorização do PEI com CEI.....	58
Quadro 16 – Acolhimento das expectativas dos encarregados de Educação nas reuniões de Monitorização do PEI com medida CEI	59
Quadro 17 – Acolhimento das expectativas dos alunos nas reuniões de Monitorização do PEI com medida CEI	60
Quadro 18 – Periodicidade da Monitorização do PEI com medida CEI no 3ºCiclo do Ensino Básico.....	61
Quadro 19 – Opinião sobre a Periodicidade da Monitorização do PEI com medida CEI no 3ºCiclo do Ensino Básico	62
Quadro 20 – Tipos de reajustamentos de natureza curricular que advêm da Monitorização do PEI com medida CEI no 3ºCiclo do Ensino Básico	63
Quadro 21 – Acordos/Compromissos nos Conselhos de Turma de Monitorização do PEI com medida CEI no 3ºCiclo do Ensino Básico.....	65
Quadro 22 – Envolvimento dos participantes nos Conselhos de Turma de Monitorização do PEI com medida CEI no 3ºCiclo do Ensino Básico	66
Quadro 23 – Envolvimento dos participantes nos Conselhos de Turma de Monitorização do PEI com medida CEI no 3ºCiclo do Ensino Básico	67
Quadro 24 – Ocorrência de reuniões informais no âmbito da Monitorização do PEI com medida CEI no 3ºCiclo do Ensino Básico.....	68
Quadro 25 – Participantes nas reuniões informais no âmbito da Monitorização do PEI com medida CEI no 3ºCiclo do Ensino Básico.....	69

Quadro 26 – Finalidades das reuniões informais no âmbito da Monitorização do PEI com medida CEI no 3ºCiclo do Ensino Básico.....	70
Quadro 27 – Finalidades das reuniões com os Encarregados de Educação.....	71
Quadro 28 – Frequência das reuniões com os Encarregados de Educação.....	73
Quadro 29 – Tipo de reuniões com os Encarregados de Educação	73
Quadro 30 – Participantes nas reuniões com os Encarregados de Educação.....	74
Quadro 31 – Visão crítica em relação às reuniões com os Encarregados de Educação	74
Quadro 32 – Representação da situação real encontrada, da identificação das necessidades e a situação ideal.....	80

Introdução

Qualquer prática educativa deve revestir-se de processos de avaliação de carácter regulador, ou seja, através de atividades de monitorização, pois só assim se consegue compreender se é adequada aos objetivos prosseguidos e deve ser continuada, ou, caso contrário, deve ser abandonada e implementar-se uma nova, visando-se promover o sucesso educativo dos alunos.

Ao nível da Educação Especial (EE), os processos de regulação das aprendizagens (avaliação formativa) devem ter um papel fundamental, pois, a monitorização de um Programa Educativo Individual (PEI), com um Currículo Específico Individual (CEI), permite que estes funcionem como documentos dinâmicos que visam melhorar o sucesso educativo dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A partir da implementação de mecanismos de monitorização consegue-se perceber a “organização e funcionamento da EE e qual a qualidade do trabalho efetuado em cada organização escolar” (Alves, 2014, p.90). Uma das chaves de desenvolvimento de mecanismos de monitorização está relacionado com o que defende Ainscow (1995, p.5) quando refere que “encorajamos, especificamente os professores a formarem equipas e/ou partenariados em que os respectivos membros concordem em se ajudar uns aos outros a explorar aspectos da sua prática”.

Através da observação do investigador, relativamente às práticas de monitorização realizadas no Agrupamento de Escolas onde exerceu funções docentes, bem como aos aspetos de melhoria referidos no relatório da Inspeção Geral de Educação e Ciência (2014, p.2), no que concerne à necessidade de “promoção de mecanismos de monitorização e de autoregulação da Educação Especial”; constatou-se a importância de se procurar compreender como é que este processo, no âmbito dos Currículos Específicos Individuais, é realizado.

Neste sentido foi realizado um estudo, num Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo/ Alentejo Litoral. Este Agrupamento possui alunos desde o pré-escolar até ao ensino secundário, no entanto o estudo foi focalizado nos CEI's de alunos do 3º ciclo, ciclo este de docência do investigador. Para a realização do estudo formulou-se a seguinte questão de partida: Como se processa a monitorização do

processo de implementação dos Currículos Específicos Individuais de alunos do 3ºCiclo do Ensino Básico?

Através da questão de partida traçaram-se diferentes objetivos específicos que resultaram da concretização de um objetivo geral com características aglutinadoras. Como tal, o objetivo geral traçado é o seguinte: Compreender a forma de monitorização do processo de implementação dos Currículos Específicos Individuais de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico num Agrupamento Escolas do Baixo Alentejo/ Alentejo Litoral.

O estudo que se apresenta neste trabalho é uma investigação de carácter qualitativa, tendo-se para o efeito recolhido dados através da observação participante, de entrevistas semiestruturadas e de análise documental.

O presente trabalho encontra-se estruturado em três partes. A primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico, onde é revista literatura referente aos seguintes pontos: Qualidade Educativa; Avaliação Educacional; O Grupo de Educação Especial e Currículo e as Necessidades Educativas Especiais.

A segunda parte do trabalho diz respeito ao Estudo Empírico que é constituído por dois capítulos: I- Metodologia e Desenho de Investigação, composto pela Problemática e sua Contextualização, Modelo de Investigação, Questões e Objetivos de Estudo, Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados, Procedimentos, Tratamento dos Dados e Participantes.

No segundo capítulo é feita a apresentação e análise dos dados recolhidos.

Na parte III do estudo é apresentado um diagnóstico de necessidades, seguido de uma proposta de intervenção e de duas sugestões de melhoria de práticas.

A última parte do trabalho consiste nas considerações finais que o autor teceu relativamente ao projeto de investigação efetuado.

Parte I – Enquadramento Teórico

1. Qualidade Educativa

1.1. Conceito de Qualidade Educativa

A humanidade sempre primou por melhorar o seu bem-estar, procurando ao longo do tempo alcançá-lo, de acordo com os parâmetros vigentes em cada época, ocorrendo ao longo do tempo um aumento dos níveis de qualidade de vida.

O conceito de qualidade surge associado a uma perspetiva empresarial, relacionada com a dicotomia produtividade/qualidade. Contudo, o conceito de qualidade frequentemente utilizado no setor da gestão empresarial é de difícil definição. António, Teixeira e Rosa (2016, p.34) referem que “a qualidade é um conceito complexo e multifacetado que escapa a todas as tentativas de produzir uma definição definitiva”. Se é difícil definir qualidade para os especialistas em Economia, tal como foi citado anteriormente, a dificuldade é ainda maior quando se pretende definir qualidade educativa.

O debate sobre a qualidade e a excelência em educação não é um tema recente. Já na década de noventa do século passado, os especialistas em educação canalizam os seus estudos para esta temática, como refere Cunha (1997, p.83) “A qualidade da educação e a excelência dos seus resultados encontram-se na ordem do dia”. Porém, volvidos quase vinte e cinco anos o tema continua a ser abordado por especialistas na área da educação, de acordo com Bahia, Freire, Estrela, Amaral e Espírito Santo (2017, p.470) “*The concept of quality does not lead to consensus and depends on the social, cultural, economica and political contexts and expectations of the various users (European Comission, 2014).*”.

Fortemente associado ao conceito de qualidade surge o conceito de excelência, mas este também é um termo difícil de conceptualizar tal como defendem Bahia *et al.* (2017, p.470) “*Conceptualizing excellence is an equally difficult task.*”.

Alguns autores referem que a necessidade de melhorar a qualidade educativa “nasceu, por um lado, da necessidade de satisfazer as expectativas crescentes dos

alunos, pais, encarregados de educação e cidadãos em geral que encontram na globalização e na sociedade de informação desafios crescentes” (Dias & Melão, 2009, p.194). Mas afinal o que será qualidade em Educação?

Segundo Zabalza (2001, p.25) “a qualidade lê-se de maneira diferente por um economista, um político, um filósofo ou um educador”.

Para Davok (2007, p.505) “o conceito de qualidade na área educacional, de maneira geral, abarca as estruturas, os processos e os resultados educacionais”.

Por seu turno, Dias e Melão (2009, p.195) defendem que

“ a melhoria da qualidade pressupõe a avaliação dos sistemas educativos, e que se torna indispensável, tanto para os decisores como para os actores directos, examinar atentamente a forma como se deve proceder a essa avaliação, discutir os critérios a que esta deve obedecer e analisar os meios adequados para alcançar os objetivos estabelecidos”.

Poder-se-ia continuar a apresentar os objetivos da qualidade em educação, ou de ideias relacionadas com a mesma temática, contudo, até hoje não existe uma conceito claro e unívoco de qualidade e excelência em educação.

1.2. Monitorização e Avaliação da Qualidade das Escolas

A implementação de modelos de avaliação da qualidade das escolas é uma prática recente nas Escolas Portuguesas. Os primeiros modelos de avaliação da qualidade surgem na década de 90 do século passado, uma vez que, em “Portugal, não existe tradição em avaliação das escolas” (Fialho, 2009, p.101).

Não sendo pretensão explicar de uma forma exaustiva os programas que surgiram no contexto educativo português sobre a qualidade das escolas, a sua avaliação e respetiva monitorização, apenas vão ser apresentados no presente texto, de uma forma sumária, alguns desses programas que foram pioneiros sobre a temática da qualidade educativa.

Assim, em 1992, surge o programa piloto sobre autoavaliação de escolas que foi designado de *Observatório da Qualidade das Escolas*. É com este projeto que há um despertar para a avaliação interna das instituições escolares.

Em 1997/98 surge o projeto *Avaliação da Qualidade na Educação Escolar* orientado para o terceiro ciclo do ensino básico e para o ensino secundário, que mais uma vez está imbuído do espírito auto avaliativo das escolas.

De acordo com Fialho (2009, p.102) o “processo, em cada escola era conduzido por um “grupo monitor” e concretizado por “grupos de ação”, com apoio de um consultor externo “amigo crítico”, que acompanhava o desenvolvimento do projecto”.

Entre 2005 e 2006, a Inspeção Geral de Educação (IGE) lança o projeto *Efectividade da Auto-avaliação das Escolas* que tinha como objetivo verificar os níveis de qualidade alcançados em diferentes áreas que constituem a vida das escolas.

Em 2006/07 a IGE desenvolve o programa Avaliação Externa das Escolas. Assiste-se a um desdobramento da avaliação em dois tipos: interna, assegurado por uma equipa constituída no seio da comunidade escolar, com o objetivo de diagnosticar, monitorizar e avaliar bens/serviços prestados pela instituição e por outro lado uma avaliação externa realizada por uma entidade exterior à escola que tem os mesmos objetivos do primeiro tipo de avaliação referido. Como tal, será a partir do cruzamento de resultados dos dois tipos de avaliação que se poderá concluir acerca da qualidade da escola.

Portanto, pode-se considerar que a qualidade de uma instituição, neste caso concreto de uma escola, está fortemente dependente de processos como diagnóstico/levantamento das realidades vigentes, implementação de processos de melhoria, com respetiva monitorização e posteriormente avaliação dos resultados, sendo sempre comparados com as metas inicialmente estabelecidas. Assim, tendo por base este sistema de funcionamento, pode-se inferir sobre a qualidade de um Agrupamento de Escolas.

1.3. Qualidade Educativa e Educação Especial

Longo tem sido o caminho percorrido pela Educação Especial. Mudaram-se práticas, alteraram-se paradigmas e mais do que tudo, mudaram-se mentalidades do ponto de vista educativo. Contudo, a Educação Especial e as práticas a ela subjacentes também são passíveis de serem alteradas, com vista à melhoria do sucesso educativo.

No ano letivo 2010/11 foi elaborado um relatório pela Inspeção Geral de Educação (IGE) designado de: “*Educação Especial: Respostas Educativas*”, sendo apresentado entre outros aspetos sob a forma de relatório-síntese dois domínios: Planeamento e Organização da Educação Especial e Respostas Educativas e Resultados dos Alunos.

Da análise do relatório-síntese é possível constatar as seguintes recomendações:

- “*Implementação de mecanismos de monitorização e de autorregulação da Educação Especial*” (IGE, 2011, p.24);
- “*Monitorização das principais áreas estratégicas da Educação Especial*” (IGE, 2011, p.43);
- “*Avaliação e monitorização dos Programas Educativos Individuais das crianças e dos alunos*” (IGE, 2011, p.43);
- “*Mecanismos de supervisão e de acompanhamento dos Currículos Específicos Individuais*” (IGE, 2011, p.43).

Em 2014, o Despacho nº706-C, de 15 de janeiro, dá conta da criação de um grupo de trabalho, oriundo de vários setores ministeriais, responsável pela elaboração de um relatório sobre a Educação Especial. Cunha, Alves, Cruz e Duarte (2014), autores do relatório elaborado por esse grupo de trabalho sobre Educação Especial referem que:

“*A planificação da intervenção educativa com alunos com necessidades educativas especiais também foi alvo de críticas. Nos Programas Educativos Individuais (PEI) questionou-se a falta de rigor na avaliação diagnóstica, a profusão de objetivos de difícil medição, a inexistência*

orientada de forma contínua para a melhoria dos resultados e a falta de exigência nas metas formuladas” (Cunha et al., 2014, p.50).

No que concerne à medida educativa, Currículo Específico Individual, prevista no Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, também houve registo de críticas, referindo o mesmo relatório que esta é “demasiado limitadora do percurso pós-escolar dos alunos e [...] pouco exigente no que diz respeito aos conteúdos de natureza curricular.” (Cunha et al., 2014, p.50).

Face ao exposto anteriormente ressalta a seguinte questão: Não será conveniente que a implementação de um CEI seja autorregulada e monitorizada?

Cunha et al. (2014, citados por Almeida 2015, p.74) mencionam que uma das conclusões do referido relatório é a recomendação para que as escolas procedam à “monitorização e supervisão do CEI, implicando nesse processo as lideranças intermédias, designadamente os coordenadores de departamento curricular e os diretores de turma”.

O referido grupo de trabalho, ao longo do relatório, expõe algumas propostas de melhoria que estão relacionadas com a temática que será alvo de investigação por parte do autor do presente trabalho, e que são:

- *“Desencadear mecanismos de supervisão dos docentes de educação especial, com recurso a parcerias com instituições do ensino superior” (Cunha et al., 2014, p.72);*
- *“Maior investimento das escolas no planeamento de mecanismos de monitorização e auto-regulação da educação especial e divulgação do impacto da sua ação junto das famílias e comunidade” (Cunha et al., 2014, p.74);*
- *“Desenvolver a nível nacional um sistema de indicadores de avaliação da qualidade da educação especial” (Cunha et al., 2014, p.74).*

2. Avaliação Educacional

2.1. Breve contextualização histórica da Avaliação

O Homem diariamente confronta-se com tomadas de decisões. Desde sempre, a Humanidade ao longo do seu percurso evolutivo teve de realizar escolhas, ajuizando sempre a situação, para tomar uma decisão. Veja-se o exemplo tão simples da classificação dos seres vivos que o Homem utilizou antes dos trabalhos do naturalista Lineu (1707 – 1778). Os produtos da natureza sempre foram avaliados em função da sua utilidade, comestíveis/não comestíveis, seres vivos/seres não vivos. Poder-se-ia dizer que a Humanidade recorreu sempre à avaliação com vista a uma tomada de decisão. Encontra-se na literatura quatro grandes momentos históricos da avaliação educacional.

De acordo com Valadares e Graça (1998), o primeiro, que vai desde os primórdios da humanidade até ao século XIX, o segundo a partir do século XIX até ao início do século XX, o terceiro desde o início do século passado até aos anos 60 e finalmente o último período desde a década de 60/70 até à atualidade.

Se pensarmos que os discípulos dos grandes filósofos eram submetidos a debates, tendo a oratória grande significado, poderá considerar-se que os primórdios da avaliação educacional centravam-se na oralidade, fenómeno que perdurou em toda a Idade Média, alterando-se a situação no início do século XIX.

Com a revolução industrial e o aumento de frequência de instituições escolares, os testes orais com carácter avaliativo são substituídos por testes escritos. Estes testes permitem não só avaliar os examinandos mas também o currículo, permitindo assim tomar uma decisão do ponto de vista curricular.

No início do século XX, surgem os testes normalizados que permitem medir a eficácia dos discentes, dos docentes e até de *áreas escolares*. É também neste terceiro período da história da avaliação que esta é “encarada como uma medição, ou seja, como um processo que implica comparar e traduzir estas comparações através de números” (Valadares & Graça, 1998, p.37).

A avaliação adota uma perspectiva psicométrica, uma vez que, com a I Guerra Mundial, a necessidade de recrutamento de militares terá de se socorrer a testes que permitam avaliar o comportamento humano quando exposto a situações de guerra. É neste contexto que surgem os primeiros testes de escolha múltipla e o primeiro teste objetivo de personalidade.

Volvidos doze anos da I Grande Guerra, os testes de medição do comportamento humano são alvo de refinamento e vão influenciar o meio educativo. As aprendizagens passam a ser medidas e há um estudo sistemático dos exames ao nível da atribuição de notas e do comportamento dos examinandos e examinadores, a docimologia, termo proposto por Henri Piéron (1922, citado por Valadares & Graça, 1998).

A avaliação foi, assim, entendida como medição, os testes eram os únicos instrumentos utilizados, e medir era sinónimo de avaliar.

Após um período de estagnação relativamente ao conceito de avaliação, surgem os trabalhos de Tyler (1949) que é considerado o “pai da avaliação educacional” (Rosado & Silva, 1999, p.1). Para este autor a avaliação baseia-se em objetivos comportamentais previamente traçados, cuja consecução deveria ser escrutinada. Os objetivos aparecem associados ao currículo, que era encarado como “um conjunto organizado de experiências de aprendizagens concebidas e implementadas para ajudar os alunos a atingir determinados objectivos previamente definidos e que tinham de ser operacionalizados em termos de tarefas a realizar pelos alunos” (Valadares & Graça, 1998, p.39).

Tyler considerava que avaliar é o “processo de determinar até que ponto os objectivos educacionais são efectivamente alcançados pelo programa do *curriculum* e instrução” (Tyler, 1973, citado por Pacheco, 1994, p.63).

Na década de 50/60 surgem as primeiras taxonomias dos objetivos educacionais propostas por Bloom (1956) e pela sua equipa, dividindo a aprendizagem nos três grandes domínios, cognitivo, afetivo e psicomotor. Estes definem “avaliação como o processo de julgamento acerca do valor de ideias, trabalhos, soluções, métodos, materiais, etc, realizados com um determinado propósito.” (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1972, p.157).

Desta forma a avaliação assume um papel importante no sistema educativo, pois avalia-se medindo o grau de consecução dos objetivos estabelecidos.

Quando se começa a dar alguma ênfase ao contexto de aprendizagem e ao processo de aprendizagem dos alunos, a avaliação passa a ser dotada de um carácter sistemático e contínuo, centrando-se na recolha de dados/informações que possam evidenciar conhecimentos e competências adquiridas e as capacidades e atitudes desenvolvidas (Stufflebeam, 1971, citado por Ribeiro, 1989; Stufflebeam, 1985, citado por Rosado & Silva, 1999).

O erro, até então estigmatizado passa a ser encarado de uma forma positiva pois permite regular e reajustar as aprendizagens (Valadares & Graça, 1998). É a partir deste corpo de conceitos que se desenvolveram as novas correntes da avaliação com conceitos, finalidades e modalidades específicas.

2.2. Avaliação: conceito, finalidades e modalidades

Com a massificação escolar, a avaliação assumiu uma tripla função, tornando-se classificadora, seletiva e certificadora. Estas são consideradas as três funções clássicas da avaliação. Conforme foi mencionado anteriormente, esta possui uma forte natureza associada à medição, imbuída de um espírito sumativo.

Devido ao carácter polissémico de avaliação, tal como refere Pacheco (1994, p.63) “o termo avaliação integra uma variedade de significados e por isso com um extenso campo semântico”, surge uma multiplicidade de conceitos, continuando até à atualidade a existirem dificuldades de definição clara e inequívoca do termo avaliação.

Mais facilmente se atribuem características à avaliação do que se define objetivamente o que é. O conceito de avaliação esteve desde muito cedo ligado ao contexto educativo, mesmo que fosse entendido como uma mera medição. Apesar da maioria dos autores não reunirem unanimidade relativamente à definição, são consensuais em considerar que avaliação e medição não são sinónimos. Relativamente à avaliação, partilha-se da opinião de Barbosa e Alaiz (1994, citados por Almeida, 2015, p.41) que referem que:

“quando orientada pelo paradigma da medida, a avaliação não está ao serviço da aprendizagem. Para que esta situação se altere é necessário mudar de paradigma, entender a avaliação como um instrumento de regulação contínua do processo ensino aprendizagem, no qual se integra e sobre o qual recolhe informação tendo em vista orientar quer a acção pedagógica do professor quer a actividade de aprendizagem do aluno. É necessário valorizar a dimensão formativa da avaliação”.

Para Stufflebeam (1971, p.27, citado por Ribeiro, 1989, p.12) “a avaliação deve sempre proceder a tomada de decisões”, opinião partilhada por Pacheco (1994, p.65), uma vez que para este autor a avaliação “apresenta-se como um processo de obter informação, de formulação de juízos e de tomadas de decisões”. Stufflebeam (op. cit.) defende que a avaliação recolhe diferentes tipos de informação. Pode obter-se informações em relação ao contexto do programa que está a ser alvo de avaliação. Poderão ser identificados os fatores que influenciam o programa educacional. A avaliação também pode recolher informações sobre o processo de implementação do programa ou em última análise avaliar os produtos resultantes da aplicação do mesmo.

Assim, apesar do contexto já ter sido considerado, ainda não é refletida neste modelo o carácter regulador que a avaliação poderá e deverá ter. Contudo, existem autores a demarcarem-se em relação às características mais ajuizadoras da avaliação, como é o caso de Ketele (1993, citado por Cardinet, 1993, p.11) que encara a avaliação “como ponto de partida privilegiado para o estudo do processo de ensino-aprendizagem”.

Na opinião de Fernandes (2010) a avaliação deve pautar-se por princípios que lhe confirmam, rigor, utilidade, significado e relevo social, porque

“formular juízos acerca do valor e do mérito de um dado ente tem que resultar de um complexo, difícil, rigoroso e diversificado processo de recolha de informação e não de meras opiniões impressionistas, convicções ou percepções, que poderão ser necessárias e até bem vindas, mas que, em si mesmas, serão sempre insuficientes” (Fernandes, 2010, p.116).

Este autor defende ainda que, tal afirmação é válida para os diferentes contextos educacionais, como é o caso da “avaliação das aprendizagens de um aluno [...] ou para a avaliação de um dado programa de educação” (Fernandes, 2010, p.116), assim, será também válida na monitorização da implementação de um CEI, medida educativa prevista no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro.

No que respeita às finalidades da avaliação a própria legislação produzida pelo Ministério da Educação faz muitas vezes referência à avaliação, o Ministério da Educação considera que esta “constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas” (ponto 1, artigo 23º, Decreto-Lei nº17/2016, de 4 de abril). Esta finalidade plasmada numa legislação recentemente publicada vai ao encontro das opiniões de alguns especialistas em avaliação educacional que desde a década de noventa do século passado referiram que os instrumentos de avaliação devem ter três funções primordiais: “regular, orientar e certificar” (Cardinet, 1993, p.17).

O PEI de um aluno, com a medida CEI, também é considerado como instrumento de avaliação, uma vez que regula, orienta e certifica as aprendizagens desenvolvidas. Como tal, a monitorização do seu processo de implementação é a chave para a regulação das aprendizagens que estão consignadas neste documento orientador (PEI), pois de acordo com o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro “a avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir um carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna” (artigo 13º, ponto 2).

Ainda consagrada na lei surge a finalidade última da avaliação que “tem como objetivo central a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica” (ponto 2, artigo 23º, Decreto-Lei 17/2016, de 4 de abril).

Os Agrupamentos de Escolas recorrem às leis em vigor para administrar a vida escolar da instituição educativa, como tal, utilizam neste momento a seguinte legislação: Decreto-Lei nº17/2016, de 4 de abril e o Despacho Normativo nº1-F/2016, de 5 de abril. Os propósitos que orientam a avaliação, estão consagrados no ponto 3, do artigo 23º do Decreto-Lei nº17/2016, de 4 de abril e o primeiro deles é:

“a) Informar e sustentar intervenções pedagógicas, reajustando estratégias que conduzam à melhoria da qualidade das aprendizagens, com vista à promoção do sucesso escolar”

A sustentação de qualquer intervenção pedagógica só faz sentido se os dispositivos de avaliação forem monitorizados.

Sendo o PEI, com medida CEI, um dispositivo de avaliação, este terá que ser monitorizado para que se possa intervir com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, promovendo deste modo o sucesso escolar.

Uma das formas de monitorização das aprendizagens é a intervenção pedagógica que deve ser sempre comunicada aos principais interessados no processo, que são o aluno e o encarregado de educação.

Intimamente relacionada com a alínea a) do artigo supra mencionado está a alínea b) que refere o seguinte propósito:

“b) Aferir a prossecução dos objetivos definidos no currículo”

Assim, poder-se-ão levantar algumas questões de natureza temporal e de modalidades avaliativas implementadas. Será que os três momentos de carácter obrigatório do PEI, com medida CEI previstos no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro são suficientes para aferir a prossecução dos objetivos definidos no CEI?

São implementadas diferentes modalidades de avaliação quando se processa o acompanhamento do PEI?

No Despacho Normativo nº1-F/2016, de 5 de abril, na Secção II, que diz respeito à Avaliação Interna e o artigo 9º que se refere às modalidades de avaliação, é indicado que:

“1- A avaliação interna das aprendizagens, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de administração e gestão e de coordenação e supervisão pedagógica da escola, compreende as seguintes modalidades de avaliação:

- a) Diagnóstica;*
- b) Formativa;*
- c) Sumativa.”*

Será que no atual contexto educativo português procede-se a estas três modalidades de avaliação?

Pacheco (2012, p.1) refere que “persistem, na avaliação das aprendizagens, referenciadas a partir da análise dos normativos e das práticas curriculares, políticas tendencialmente formativas e práticas predominantemente sumativas”.

A avaliação diagnóstica “responde à necessidade de obtenção de elementos para fundamentação do processo de ensino e de aprendizagem e visa a facilitação da integração escolar e a orientação escolar e vocacional” (ponto 1, artigo 10º, Despacho Normativo nº1-F/2016, de 5 de abril).

É de questionar se na altura da implementação de um CEI há lugar para uma avaliação diagnóstica? Será com base na informação recolhida através desta modalidade que se deve proceder à “definição de planos didáticos e a adoção de estratégias adequadas às necessidades específicas dos alunos” (ponto 2, artigo 10º, Despacho Normativo nº1-F/2016, de 5 de abril).

Quanto à avaliação formativa que deverá ter um carácter contínuo e sistemático, contemplando a adaptação aos contextos em que ocorre, pouco se tem realizado e não lhe é atribuída relevância, apesar da mesma ter um papel na “regulação do ensino e das aprendizagens, através da recolha de informação que permita conhecer a forma como se ensina e como se aprende, fundamentando a adoção e o ajustamento de medidas e estratégias pedagógicas” (alínea a) do ponto 2, artigo 11º, Despacho Normativo nº1-F/2016, de 5 de abril).

Da análise efetuada à alínea referida anteriormente, constata-se que a regulação das aprendizagens e ajustamentos de medidas e estratégias pedagógicas do CEI são realizadas apenas nos momentos em que ocorre a avaliação sumativa, ficando a avaliação formativa confinada a três momentos avaliativos, não tendo um carácter contínuo e sistemático, sendo desvirtuado o conceito e função da avaliação formativa. Conforme menciona Pacheco (2012, p.5) “a avaliação formativa tem sido *“letra morta”* [...] na realidade portuguesa, pois a sua utilização na sala de aula não tem correspondido ao uso sistemático numa instrumentação com reflexos nas aprendizagens”. Poder-se-ia justificar que a modalidade de avaliação formativa é nova e como tal, difícil de enraizar na cultura avaliativa portuguesa. Contudo, os conceitos de avaliação formativa e sumativa, apesar de terem sofrido evolução ao

longo do tempo, foram referidos e distinguidos pela primeira vez por Scriven (1967) tal como referem alguns especialistas na área da avaliação educacional. A “designação de avaliação formativa foi estabelecida por Scriven, em 1967” (Valadares & Graça, 1998, p.47) e à avaliação formativa “atribui-se-lhe uma finalidade de regulação, o que é consentâneo com o que Scriven, seu autor, primeiramente determinou para distinguir da avaliação sumativa ou quantitativa” (Pacheco, 1994, p.43).

2.3. Avaliação e Regulação

Com o alargamento da escolaridade obrigatória e a facilitação do acesso à educação, os alunos nem sempre têm tido condições que lhes permitem o sucesso escolar. Alguns autores referem que a quantidade e a qualidade dos recursos com que se tem equipado as instituições de educação não alteraram por si mesmos os resultados escolares, dando a entender a inexistência de uma correlação entre recursos e resultados. Efetivamente, a qualidade educativa não depende exclusivamente da relação causa/efeito, mais recursos/mais sucesso educativo. É neste sentido que se torna necessário proceder à avaliação como forma de monitorização do sucesso educativo.

Apesar de existirem diferentes tipos de avaliação, da sua definição não ser consentânea e de existirem diferentes características da avaliação, é unânime ao nível da literatura visitada que a avaliação é o instrumento que permite regular e monitorizar as aprendizagens dos alunos e o trabalho dos professores, especialmente na modalidade formativa ou de processo, partilhando-se da opinião de Morgado (2004, pp. 80-81) que afirma que a avaliação “constitui-se como principal instrumento de regulação do trabalho do professor e do trabalho dos alunos”.

A avaliação enquanto processo de monitorização, tem como objeto as aprendizagens dos alunos, os programas, os serviços educativos ou até metodologias de ensino. Esta abordagem reguladora tem permitido:

- *“introduzir melhorias sensíveis nas políticas educativas”*
- *“identificar o tipo de medidas que devem ser utilizadas para a mudança ou para a continuidade do que se considera fundamental e significativo em educação” (Clímaco, 1992, pp.17-18)*

Comummente, com os conceitos de monitorização, regulação e avaliação, surge o termo eficácia, bastante utilizado no contexto económico e adotado pela educação. Considerando que a eficácia das escolas está associada à sua capacidade de mitigar as desigualdades entre alunos e de dar mais oportunidades de aprendizagem de forma diferenciada, conforme as necessidades dos discentes, quer tratando-se de alunos com ou sem NEE.

No que concerne à regulação de um processo, este é sempre necessário, uma vez que permite melhorar percursos educacionais, traçar novas experiências de aprendizagem que sejam mais profícuas, tendo como meta a qualidade educativa. Assim, assume-se que a regulação é um processo inerente à avaliação, em que a última só faz sentido quando acompanhada da primeira. Podendo referir-se que

“o processo de avaliação e regulação é de crucial importância na promoção de processos educativos de qualidade, capazes de responder positivamente ao desafio da diversidade, promovendo mais e melhores oportunidades para todos os alunos” (Creemer, 1994; Wang, 1995; Dean, 2000, citados por Morgado, 2004, p.81).

Obviamente que a avaliação enquanto elemento regulador utilizado no contexto educativo só fará sentido se os docentes se socorrerem de diversos dispositivos de recolha de informação, refletirem/interpretarem os dados recolhidos e reorganizarem os mecanismos de aprendizagem com vista à melhoria dos resultados escolares, promovendo desta forma um serviço de qualidade educativa. Porém como afirma Clímaco (1992), o processo de recolha de dados está muitas vezes repleto de *nuances* que poderão levar à distorção da realidade, seja por recolha insuficiente, registo de informação não adequado à situação ou pelo desfasamento entre o tempo de recolha da informação e a sua interpretação, dificultando deste modo a oportunidade de intervenção.

A interpretação dos dados recolhidos é sempre dotada de subjetividade, ninguém poderá ter a pretensão de realizar um momento de avaliação, sem ter a clara noção que existe sempre alguma subjetividade inerente ao instrumento e à interpretação dos dados recolhidos.

Também é frequente que as pessoas responsáveis pela avaliação formativa/processual, além de não terem formação específica, fazem-no acumulando outras funções, tendo uma sobrecarga laboral que leva à secundarização do trabalho avaliativo.

Será que os docentes nos processos de avaliação formativa/processual se questionam sobre o trabalho que desenvolveram com os seus alunos? As atividades implementadas foram bem-sucedidas? É com alguma frequência que os docentes, apesar de saberem que determinadas atividades não têm sucesso, continuam a implementá-las todos os anos, não retirando qualquer vantagem educativa na sua utilização. Como tal, existem muitas práticas observadas que devem ser evitadas, considerando-se assim que pode existir uma melhoria ao nível dos processos de regulação. De entre as práticas a evitar Dean (1992, 2000; citado por Morgado, 2004) salienta as seguintes:

- Sobrevalorização de atividades de avaliação sumativa em detrimento das atividades de avaliação formativa;
- Alta passividade do avaliado;
- Peso excessivo dado a aquisições de natureza cognitiva/académica;
- Forte consideração dos aspetos negativos;
- Fraca utilização do reforço positivo.

Atualmente a monitorização distingue-se do sistema de “*accountability*”, conceito utilizado na linguagem económica e fiscal e adotado pela educação. O sistema de “*prestação de contas*” enquanto estratégia fomentadora de melhor educação tornou-se pouco eficaz, sendo necessário a sua otimização, pois esta ficava apenas pela divulgação dos resultados. Clímaco (1992, p. 28) refere que

“os sistemas de monitorização distinguem-se dos sistemas de divulgação de resultados: pelo rigor na recolha da informação; pela avaliação da informação recolhida relativa às condições de desempenho e às tendências de evolução verificadas; pela capacidade de acção reformadora sistémica [...]”

Ao rever-se a literatura sobre os tipos de monitorização utilizados na educação, pouco foi encontrado sobre diferentes modelos de monitorização. Todavia, Richards e Craig (1988, citados por Clímaco, 1992) apresentam três modelos distintos:

- A *monitorização para a conformidade*, que tem uma função reguladora dos normativos que vigoram nas escolas;
- A *monitorização diagnóstica*, que é responsável pela melhoria dos resultados dos alunos e que controla os progressos dos mesmos. Este modelo é ainda responsável pela seleção e diversificação de estratégias pedagógicas mais adequadas e que permitem alcançar o sucesso educativo;
- A *monitorização do desempenho*, avalia a *performance* do aluno, mas tem em consideração as variáveis que podem influenciar o desempenho dos alunos, como o contexto, a motivação, a problemática ou a turma onde se encontra inserido.

Em rigor, na prática, nenhum destes modelos é utilizado de forma unívoca e em estado puro, porque como refere Clímaco (1992, p.28)

“Existem – e frequentemente coexistem – vários modelos de monitorização de acordo com o campo de aplicação, os objectivos e o enquadramento teórico em que se situam.”

2.4. Avaliação Formativa, Pedagogia Diferenciada e NEE

A *pedagogia de mestria* encontra-se ainda fortemente enraizada no contexto educativo português, associada a uma forte modalidade sumativa da avaliação que orienta para o balanço parcial dos resultados, quantifica, seleciona e certifica as aprendizagens adquiridas, o erro é considerado uma falha nas aprendizagens e é quantificador da avaliação.

Como foi referido ao longo dos subcapítulos anteriores, é consensual para os especialistas em avaliação educacional que a avaliação formativa tem um carácter regulador. Neste tipo de avaliação, os erros são encarados “como normais e

característicos de um determinado nível de desenvolvimento das aprendizagens” (Allal, Cardinet & Perrenoud, 1986, p.14).

Relativamente à monitorização do processo de implementação dos CEI’s de alunos do Terceiro Ciclo do Ensino Básico, considera-se de extrema pertinência a abordagem da avaliação formativa pois esta tem um carácter regulador, contínuo e sistemático que permite a recolha de informação para compreender como o PEI com CEI do aluno está a ser implementado, pois será a partir da avaliação do mesmo que se concluirá acerca do sucesso educativo do mesmo.

No caso dos alunos com NEE, a avaliação formativa é essencial, uma vez que, inerente às medidas educativas que foram alvo de implementação, surge sempre uma pedagogia diferenciada que é assumida pelos professores como a medida prevista no Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, como “a) apoio pedagógico personalizado” (ponto 2, artigo 16º). Aplicando-se um ensino diferenciado, terá de se recolher informação sobre a evolução das aprendizagens e a melhor forma de o fazer é recorrer à avaliação formativa “que visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem” (Allal *et al.*, 1986, p.14).

No panorama dos alunos com NEE tal facto torna-se extremamente importante pois para a maioria dos professores que trabalham com estes alunos, há ainda um recurso significativo da pedagogia de mestria em que o erro tem um significado bastante pejorativo.

Os dispositivos de avaliação formativa utilizados em sala de aula permitem ao professor verificar quais as aprendizagens adquiridas e as que ficaram por adquirir. Para Perrenoud (1999, p.177) “a avaliação formativa não resulta sem uma regulação individualizada das aprendizagens”. Face a esta situação o docente deverá alterar a sua planificação e recorrer à pedagogia diferenciada para que todos tenham acesso ao currículo.

Do ponto de vista teórico, o conceito de diferenciação pedagógica é simples, de acordo com Tomlinson e Allan (2002, p.212): “é providenciar uma pedagogia que satisfaça as diferentes necessidades de todos os alunos”.

Ainda sobre o conceito de diferenciação pedagógica o Ministério de Educação /DGIDC refere-se a este por intermédio de um esclarecimento do artigo 16º do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, através da publicação do livro *Manual de apoio à prática*, onde explicita que a intervenção dos docentes ao nível das adequações no processo de ensino e de aprendizagem devem assentar:

“... em estratégias de diferenciação pedagógica e numa intervenção especializada. Desta forma, será possível uma regulação individualizada dos processos e percursos de aprendizagem, competindo aos profissionais encontrar estratégias de ensino adequadas às formas de aprendizagem dos alunos, Este facto implica uma prática diversificada de estratégias, actividades e métodos, seja em grande grupo, seja direccionadas para o aluno individual.” (Ministério da Educação/DGIDC, 2008, p.33)

Ao longo da citação anteriormente referida surge um *corpus* de conceitos diretamente relacionados com a avaliação formativa, como é o caso de: regulação individualizada dos processos; percursos de aprendizagens ou formas de aprendizagens dos alunos. Este tipo de linguagem enquadra-se na perspetiva de Perrenoud (1999, p.177) em que refere que uma “avaliação só é formativa se resulta numa forma ou outra de regulação da ação pedagógica ou das aprendizagens”.

A perspetiva apresentada por Leite (2010) relativamente à diferenciação pedagógica possui algumas semelhanças quando confrontada com a posição ministerial, porém, tem imbuído um carácter mais inclusivo quando refere que:

“Com efeito, em algumas salas de aula, encontramos alunos a trabalhar em dispositivos de aprendizagem múltiplos, que não dependem em todos os momentos da atuação do professor, que asseguram momentos de trabalho em grande grupo, pequenos grupos e individualizados, e nos quais a diferenciação é a regra para todos os alunos e não excepção para alunos com problemáticas específicas.” (Leite, 2010, p.7)

A concretização em sala de aula de uma diferenciação pedagógica torna-se mais complexa, quando comparada com o conceito teórico que lhe está associado, podendo existir algumas barreiras relativamente à sua implementação.

Perrenoud (1999, p.177) aponta algumas fragilidades ao nível da implementação de uma diferenciação pedagógica apoiada numa avaliação formativa, referindo que:

“Por vezes, é a dimensão excessiva das turmas que impede qualquer mudança. Mas, a maior parte das vezes, é a rigidez do horário escolar, do programa e dos regulamentos que obriga a oferecer “ a mesma coisa a todos os alunos”, mesmo quando tal é inútil”.

Outros obstáculos apresentados por Bélair (1991, citado por Perrenoud, 1999, p.179) são

“... os meios de ensino não estão, na sua maioria, concebidos para uma pedagogia diferenciada, apoiada numa avaliação formativa [...]. Para tal, é necessário aceitar um grande investimento na criação ou na adaptação de instrumentos didáticos...”.

Volvidos dezanove anos, Leite (2010, p.2) aponta ainda algumas falhas que vão ao encontro do exposto anteriormente quando menciona que o professor deve ter “um conhecimento do nível de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno que não se fique pela superficialidade da informação quantitativa no final de cada teste ou período escolar.”.

Constata-se assim que a avaliação sumativa continua a ter um peso preponderante no percurso escolar dos alunos e a prática docente está pouco centrada na diferenciação pedagógica apoiada na avaliação formativa.

3. O Grupo de Educação Especial

3.1. O funcionamento do Departamento

Como em qualquer serviço prestado, a Educação Especial também revela algumas fragilidades ao nível da sua eficácia. A falta de operacionalidade poderá ter uma explicação multifatorial que pode ir desde a falta de recursos até à dificuldade de funcionamento do departamento de Educação Especial. Porém não se pretende apontar as fragilidades de um serviço mas analisá-las com vista à melhoria da eficácia do mesmo.

Do ponto de vista organizacional o departamento de Educação Especial é uma estrutura de gestão intermédia num Agrupamento de Escolas, onde o seu coordenador tem assento no Conselho Pedagógico.

Quanto às suas funções partilha-se da opinião de Alves (2014) que refere que:

“ O departamento de EE visa essencialmente promover o reforço da articulação curricular e pedagógica na aplicação do PEI das crianças/alunos com NEE, no desenvolvimento de componentes curriculares e áreas curriculares específicas, na coordenação pedagógica de cada ano, ciclo, nível ou curso, na organização, acompanhamento e na avaliação das atividades a decorrer no contexto da sala de aula e na avaliação das aprendizagens desses jovens” (Alves, 2014, p.38).

Reconhece-se contudo, que as funções que são atribuídas ao departamento de EE nem sempre são fáceis de cumprir com o rigor e qualidade que se pretende, pois para além dos recursos humanos serem limitados, a multiplicidade de tarefas/funções atribuídas ao departamento, conjugada com a restante vida escolar, tornam complicado o cumprimento integral das funções que lhe são confiadas.

Este departamento é constituído por todos os docentes de Educação Especial que se encontram em exercício de funções.

Um departamento em que as suas práticas são refletidas e monitorizadas pode funcionar como exemplo para os demais departamentos existentes no Agrupamento, chamando à realidade os diferentes agentes educativos.

3.2. O docente de Educação Especial no Agrupamento de Escolas

O docente de EE para além de executar tarefas inerentes à sua especialização, tais como processos de referenciação e avaliação de alunos, deve ainda “participar na elaboração do PEI e do PIT” (Alves, 2014, p.41).

As maiores dificuldades estão relacionadas com a participação na elaboração destes documentos estruturantes da Educação Especial, uma vez que constrói os mesmos de raiz, ficando os mesmos dependentes da avaliação dos Conselhos de Turma (CT's) que frequentemente se demitem da sua participação efetiva na elaboração dos referidos documentos.

A necessidade da existência de uma estrutura coordenadora de qualquer trabalho é fulcral para o desempenho e monitorização da tarefa. Assim, caberá ao professor titular de turma/Diretor de Turma assegurar a coordenação do PEI de acordo com o ponto 1 do artigo 11º do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro “O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1ºciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.”. Porém muitas vezes tal não acontece, pois os intervenientes demitem-se das funções, não havendo uma plena monitorização das práticas educativas constantes dos documentos estruturantes PEI e Plano Individual de Transição (PIT). Assim, o docente de EE acaba por realizar todo o trabalho, mas como não assumiu a figura de coordenador efetivo, estes documentos acabam por não ser monitorizados de uma forma eficaz. Alves (2014, p.43) defende que no início de cada ano letivo se constituam “equipas de trabalho pluridisciplinar para o acompanhamento e supervisão pedagógica do PEI”. O mesmo autor refere ainda que nas sessões de trabalho devem ser “os docentes de EE a coordenar/presidir às reuniões” (Alves, 2014, p.44).

4. O Currículo e as Necessidades Educativas Especiais

4.1. O Currículo

Atualmente muitos profissionais da área da Educação continuam a confundir os termos Currículo e Programa.

Para Cardoso (1987, citado por Rodrigues, 1999, p.23), “o currículo compreende os objetivos a atingir, reporta-se a necessidades educativas e engloba atividades, métodos e meios de ensino-aprendizagem, não deixando de fora sequer os próprios processos de avaliação dos alunos.”.

Porém, para Roldão (1999, p.14) o conceito de currículo é dúbio, pois “por currículo tem-se entendido muita coisa, consoante as épocas, os contextos e os pontos de vista teóricos”.

Polloway, Patton e Serna (2001, citados por Correia, 2013, p.122) “definem currículo como todas as experiências de aprendizagem planeadas e orientadas pela escola”.

Correia (2013, p.122) refere-se ao currículo como “o conjunto de experiências a que o aluno é exposto nos ambientes onde interage (escola, casa, comunidade), devendo estas experiências reportar-se à forma como a informação deve ser seleccionada, priorizada, sequenciada e organizada”.

É a partir de um programa da disciplina que os docentes constroem o currículo da mesma. Contudo, quem vai ser alvo desse currículo não é uma entidade abstrata e uniforme em que o currículo cabe a todos de igual forma e pode ser ministrado e desenvolvido para todos de igual maneira.

A elaboração do currículo e o seu desenvolvimento deve ser pensado para o público-alvo. As estratégias/experiências educativas devem ser diferentes porque as turmas são diferentes. Estas são diferentes porque os elementos que as compõem também o são.

Formosinho (2007) defende que o currículo uniforme não pode funcionar como um pronto-a-vestir de tamanho único.

Leite (2011, p.8) partilha da mesma opinião ao referir que “face à heterogeneidade actual da população escolar, o currículo uniforme mostra-se ineficaz

e é às escolas e aos professores que cabe organizar e gerir respostas educativas que garantam o acesso de todos” às aprendizagens a que têm direito.

Pretende-se que o currículo seja um documento orientador para o docente, permitindo a implementação de estratégias diversificadas, fomentando a realização de aprendizagens significativas. Este, porém, se não for aplicado com rigor e tendo sempre em consideração para quem se destina, pode funcionar como barreira, excluindo aqueles que aprendem de forma diferente e em tempo diferente.

Porém, em Portugal as propostas curriculares são ainda rígidas e prescritivas, emanadas da administração central, a *“margem de liberdade e a amplitude da intervenção do professor do ensino regular, em termos de adequações, adaptações, modificações, alterações ou transformações curriculares, são fundamentalmente balizadas pelas tradições curriculares de cada país.”* (Correia, 2013, p.111).

Apesar desta rigidez, em Portugal, na área da Educação Especial desde há muito que a lei aponta no sentido da flexibilização curricular. É o caso da legislação (Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro) que atualmente enquadra e regulamenta as práticas de Educação Especial, que prescreve a necessidade de serem desenvolvidos Programas Educativos Individuais (PEI's) para alunos abrangidos pelas diferentes medidas educativas previstas no referido diploma.

4.2. O Programa Educativo Individual

O PEI é um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem.

Este documento é garante do direito à equidade educativa dos alunos com necessidades educativas de carácter permanente; um instrumento de trabalho que descreve o perfil de funcionalidade por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) do aluno e estabelece as respostas educativas específicas requeridas por cada aluno em particular; um documento que responsabiliza a escola e os encarregados de educação pela implementação de medidas educativas que promovam a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE; um instrumento dinâmico que deve ser regularmente revisto e reformulado, uma vez que se fundamenta numa avaliação compreensiva e integrada do funcionamento do aluno, passível de sofrer alterações (Ministério da Educação/DGIDC, 2008).

O PEI é elaborado por quem trabalha diretamente com o aluno (diretor de turma, docente de educação especial e encarregado de educação). Poderá ser solicitada a participação de outros elementos do departamento de educação especial, dos serviços técnico-pedagógicos de apoio aos alunos ou de outros serviços, designadamente, os centros de saúde, os centros de recursos especializados e as escolas de referência.

Para que o PEI possa ser implementado tem de “ser aprovado por deliberação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo e existir uma autorização expressa dos encarregados de educação” (Ministério da Educação/DGIDC, 2008, p. 28).

O documento referido deve “ser elaborado conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial e outros profissionais que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e encarregado de educação”; (Ministério da Educação/DGIDC, 2008, p. 108).

Assim, o PEI pode ser revisto a qualquer momento. No entanto, e de forma obrigatória tem de ser revisto no final de cada nível de educação e no final de cada ciclo do ensino básico.

Na perspetiva de flexibilização curricular, na área da Educação Especial, no alvor do aparecimento do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, Rodrigues (2007) já propunha a existência de diferentes tipos de Currículos para alunos com NEE, de forma a evitar a exclusão e que o mesmo não funcionasse como barreira às aprendizagens dos alunos.

Quadro 1 – Tipos de Currículos para Alunos com NEE (Rodrigues, 2007)

Currículo Regular com ou sem Apoio	Resposta às NEEs no contexto do currículo regular, dentro do horário da turma; Recurso Esporádico a pequenos apoios ou pequenas adaptações; Aplicável a: amblíopes, surdez ligeira, deficientes motores sem lesão cerebral, problemas de aprendizagem.
Currículos	Tendo como padrão o mesmo trabalho que os pares, no entanto os

Regulares com algumas modificações	<p>objetivos devem ser mais apropriados mantendo como referencial os objetivos gerais;</p> <p>Podem conter pequenos cortes, acrescentos ou alterações ao currículo e ou algumas atividades suplementares ou alternativas geridas de molde a não perturbar a presença do currículo regular.</p>
Currículo Regular com reduções significativas	<p>Mantém-se a preocupação em seguir o currículo regular sempre que possível podendo no entanto haver cortes e modificações substanciais no conjunto das disciplinas ou em disciplinas específicas;</p> <p>O Currículo centra-se em torno dos “Skills básicos” (leitura, escrita e cálculo);</p> <p>Progressos significativos nas disciplinas base devem conduzir à reintrodução paulatina de outras disciplinas;</p> <p>Disciplinas e ou conteúdos em que o aluno não consegue acompanhar devem dar lugar a conteúdos e atividades que promovam maior autonomia e a preparação para a vida ativa;</p> <p>A implementação destes currículos exige uma maior organização interna da escola/recursos.</p>
Currículo Especial com Acrescentos	<p>Integração Social;</p> <p>Integração nas áreas académicas essenciais (linguagem, comunicação e cálculo);</p> <p>Incluir tudo o que proporcione autoestima, autonomia pessoal e social, preparação para a vida ativa e cívica;</p> <p>Atividades orientadas com a colaboração de técnicos especializados, em ambientes adequados e combinando contextos educativos proporcionados por instituições especializadas.</p>
Currículo Especial	<p>Currículos especiais tradicionais centrados nas habilidades básicas de autonomia pessoal e social;</p> <p>Programas intensivos específicos altamente estruturados assentes em princípios e métodos behavioristas ministrados em ambientes educativos especiais com elevado controle de comportamento;</p> <p>Currículos desenvolvimentistas que têm por base os padrões e estádios do desenvolvimento normal (competências motoras,</p>

	sensoriais, sociais e cognitivas; Currículos Funcionais – contextos educativos próximos da vida real na comunidade em que o aluno vive. Desenvolvem a autonomia pessoal e social e também o usufruto das mesmas oportunidades, recursos e serviços que os seus pares. As tarefas ou actividades a aprender são abordadas globalmente em diversos contextos reais sem qualquer preocupação com pré-requisitos sensoriais, motores, sociais ou cognitivos que o aluno não domine.
--	--

Porém, é ao professor, como gestor do currículo, que cabe a tarefa de implementar a diferenciação curricular, evitando que se excluam das aprendizagens a que têm direito, alguns alunos, que de acordo com Estrela (1997, citado por Leite, 2011, p.9) “fechada a porta da sala de aula, os professores sempre tiveram e sempre usaram alguma margem de autonomia curricular”.

Contudo, algumas vozes críticas referem que as adaptações curriculares, constantes no Programa Educativo Individual de um aluno “inscrevem-se numa abordagem instrucional e técnica, regida pela definição de objetivos mínimos (Jorge, 2008; Cunha, 2010, citados por Leite, 2011, p.33).

É necessário haver atividades diagnósticas para que os docentes conheçam os seus alunos, identifiquem as suas potencialidades e constrangimentos e reformulem as planificações que elaboraram com os seus pares, aplicando assim uma diferenciação curricular. “Para alguns alunos, porém estas adequações curriculares ao contexto escolar real não são suficientes, necessitando de diferenciação curricular” (Leite, 2010, p.3), esta realidade, requer assim a implementação de um CEI.

4.3. O Currículo Específico Individual

De acordo com o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, artigo 16º, deve existir uma adequação do processo de ensino e de aprendizagem que visa um conjunto de medidas educativas para promover a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE.

A elaboração de um currículo específico individual requer um afastamento maior do currículo comum, inserindo assim algumas componentes/disciplinas com um currículo funcional, de acordo com o perfil de funcionalidade da criança/jovem.

Se for proposta a medida educativa CEI, no PEI são evidenciados/as:

- “- Os motivos que fundamentam esta medida;*
- Os conteúdos, objetivos e competências a desenvolver;*
- As estratégias a implementar para promover a interação do aluno com os colegas de turma no máximo possível de situações e de atividades;*
- As atividades propostas que valorizam a autonomia do aluno, adequadas à sua faixa etária e úteis para a sua vida futura.”. (Centro de Reabilitação Profissional de Gaia, 2015, p.17)*

Contudo, é de referir que deve ser bastante refletida a implementação desta medida educativa, uma vez que a mesma pode trazer repercussões para o percurso escolar e social do indivíduo. Algumas vezes os alunos são colocados prematuramente e de forma pouco criteriosa nesta medida educativa. Neste sentido, o Ministério da Educação alerta para estas situações frisando que há implicações, “tanto ao nível do tipo de aprendizagens como da certificação” (Ministério da Educação/DGIDC, 2008, p.38).

Leite (2011) considera que os Currículos Específicos Individuais, são revestidos de uma componente funcional, são delineados com base na identificação de objetivos ao nível da autonomia e socialização com planificações de carácter mais experiencial e processual, onde não se verifica, a maior parte das vezes, progressão das aprendizagens.

Cabe à Direção das Escolas/ Agrupamentos de Escolas e ao Departamento de Educação Especial garantir e certificar que o currículo referido se aplica e desenvolve corretamente.

Quando “o CEI é identificado como medida educativa, pode ser útil disponibilizar ao encarregado de educação o documento que o esclareça sobre essa medida educativa, bem como os seus impactos.” (Centro de Reabilitação Profissional de Gaia, 2015, p.17)

O Currículo Específico Individual define-se por alterações significativas no currículo comum, ou seja, segundo o artigo 21º do Decreto de Lei mencionado anteriormente, o CEI “substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino”, tendo em conta o parecer do conselho de turma ou de docentes. No que diz respeito a estas alterações ao currículo comum, podem ser feitas através da eliminação, substituição, e ainda introdução de novos conteúdos e objetivos, face às características e dificuldades da criança (Decreto-Lei 3/2008, 7 de janeiro, art. 21º).

Kregel (2012, p.63) defende que

“there are many reasons for teching or not teaching a specific skill to an individual student, at least three criteria should be applied to the decision-making process: functionality, feasibility and students preferences”

Numa linha de pensamento aproximada, outros autores (Albright, Brown, VanDeventer & Jorgensen, 1989, p.4) referem que “é extremamente importante seleccionar as aprendizagens mais importantes para um desempenho efectivo tanto nos ambientes integrados e actividades imediatas como futuras”.

Posto isto, pode-se considerar que este tipo de currículo tem como principal objetivo “facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e a autonomia do aluno” (Ministério da Educação/DGIDC, 2008, p.37), sendo estes aspetos fundamentais à sua participação nos mais variados contextos.

4.4. O Currículo Funcional

Tal como foi referido no subcapítulo anterior, a existência de um CEI pressupõe a existência de um currículo funcional.

Albright *et al.* (1989, p.10) define competência funcional como “uma atividade que tem de ser desempenhada por outra pessoa, se um aluno com problemas intelectuais graves não é capaz de a fazer.”.

A existência de um *corpus* de disciplinas/áreas funcionais deve ir ao encontro do aluno, evitando a sua uniformização para um conjunto de discentes. Este deve ser pensado de acordo com o PEI do aluno.

Os objetivos e características dos programas educativos numa perspetiva funcional devem:

- *“proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências essenciais à participação numa variedade de ambientes;”*
- *“preparar os alunos para responder aos desafios duma vida tão autónoma e integrada quanto possível, no presente e no futuro;”*
- *“capacitar os alunos nas áreas do desenvolvimento pessoal e social e da adaptação ao meio laboral.” (Benárd da Costa, 2006, p.5)*

É de salientar que a perspetiva curricular funcional pode conter conteúdos do currículo normal ou conteúdos específicos (Benárd da Costa, 1996).

Passados dez anos, a mesma autora citada anteriormente (Benárd da Costa, 2006, pp.5-8) volta a fazer a mesma referência, caracterizando os programas educativos numa perspetiva funcional do seguinte modo:

- *“São individualizados;”*
- *“São adequados à idade cronológica;”*
- *“Incluem, de forma equilibrada, actividades “funcionais” e “ não funcionais”;”*
- *“Têm probabilidade de ser praticados fora do ambiente escolar e ao longo da vida;”*
- *“Desenvolvem-se, quer em ambientes escolares, quer em espaços não escolares, e nele intervêm profissionais e não profissionais;”*

- *“Procuram responder às expectativas e aspirações das famílias e dos próprios alunos.”*

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo I – Metodologia e desenho da investigação

1. Problemática e sua contextualização

As escolas ao longo do tempo têm procurado dotar-se de qualidade, quer dos processos, dos serviços, das pessoas e até dos resultados escolares, estes últimos tendo muitas vezes primazia sobre os demais componentes da vida escolar, através de *Ranking`s* que influenciam fortemente as instituições educativas. Contudo, tal como defende Morgado (2004, p.9) “ a construção de projectos de vida viáveis e com probabilidade de sucesso para qualquer indivíduo está profundamente dependente da capacidade que a escola tenha de promover a qualidade dos processos educativos”.

Schmelkes (1996, citado por Dias & Melão, 2009) refere que existem vários componentes que constituem uma organização com qualidade. Entre outros aspetos, para ele “uma escola será de qualidade quando reconhecer que diferentes tipos de alunos frequentam o mesmo nível de ensino com diferentes percursos escolares” (Schmelkes, 1996), citado por Dias e Melão (2009, p.203). Pode-se entender as palavras deste autor como querendo significar que o currículo escolar dever estar organizado de modo a não excluir ninguém. Uma escola com qualidade será, assim, uma escola com flexibilidade curricular, que responda às necessidades educativas de todos os alunos que a frequentam, incluindo os alunos com NEE.

Mas a flexibilidade curricular só por si não é garantia de qualidade educativa. No caso vertente de alunos com NEE, especialmente daqueles que estão abrangidos pela medida educativa CEI, terá que ser acompanhada por um conjunto de procedimentos, nomeadamente, a monitorização da implementação do referido CEI. Está-se a aludir a alunos abrangidos pela medida educativa prevista no artigo 16º do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, que de acordo com a alínea e)

“substitui as competências definidas para cada nível de educação e de ensino, mediante o parecer do conselho de docentes ou do conselho de turma” (DGIDC, 2008, p.37).

A problemática em estudo visa, assim, compreender como se processa a monitorização da implementação de um CEI de alunos do terceiro ciclo do ensino básico, num Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo/Alentejo Litoral (Quadro de Zona Pedagógica- 09).

Uma vez que as práticas educativas que podem ser implementadas na Educação Especial podem ser muito abrangentes e devem ir ao encontro das necessidades educativas do aluno, tendo sempre em consideração a sua faixa etária e os seus níveis de atividade e participação, considerou-se necessário reduzir o campo de investigação, para que se pudesse extrair informação relevante, para uma análise e discussão de resultados séria, clara e pertinente.

É certo que a monitorização de práticas educativas não é vista com “bons olhos” pelos professores, uma vez que estes associam este tipo de práticas à supervisão pedagógica e esta última à avaliação de desempenho docente.

A implementação de sucessivos modelos de avaliação de desempenho docente pouco centrados no concreto e associado a práticas de supervisão pedagógica altamente controladoras, levou a grandes cisões na classe profissional dos professores, descredibilizando os mecanismos de monitorização associados à avaliação de desempenho. Assim, surgem vários constrangimentos ao nível da monitorização que são semelhantes aos apontados por Alarcão e Roldão (2008), citadas por Almeida (2015) quando se referem às dificuldades de supervisão e que são:

- a) Falta de tempo;
- b) Falta de hábitos e métodos de trabalho colaborativo;
- c) Resistência pessoal;
- d) Dificuldades na auto e heteroavaliação.

Como tal, torna-se urgente “separar as águas” e deixar-se de olhar com desconfiança para os pares que têm papéis associados à monitorização e supervisão pedagógica. O primeiro passo para se estabelecer e desenvolver mecanismos de monitorização é acreditar que o processo é necessário e que pode melhorar a prática profissional e é claro que melhorando esta, os alunos sairão beneficiados no processo

educativo, porque afinal de contas é para a melhoria da qualidade da educação que se deve trabalhar.

O segundo passo será acreditar que a(s) pessoa(s) responsável/responsáveis pela monitorização é alguém em quem se pode confiar, que é sério e possui rigor profissional ao desempenhar essas funções. Reis (2011, p.17, citado por Almeida, 2015, p.50) caracteriza este mentor referindo que deve ter “forte credibilidade profissional [...] capacidades de encorajar, observar, ouvir, apoiar, reflectir, analisar, definir objectivos e metas, ser flexível e acessível”.

Não obstante o que foi referido anteriormente, as escolas cada vez mais utilizam mecanismos de monitorização de avaliação, havendo, no entanto, ainda uma preocupação em regular-se os produtos em detrimento da monitorização dos processos. Assim é importante que os *“procedimentos e dispositivos de avaliação se centrem sobretudo na análise dos processos atenuando uma ainda muito frequente valorização excessiva dos produtos cuja avaliação também é, naturalmente, necessária.”* (Morgado, 2004, p.83) A constatação desta realidade coloca, a quem está a exercer funções na área da EE, um desafio interessante, do ponto de vista de um conhecimento aprofundado sobre o modo como é feita a avaliação processual/monitorização da implementação dos CEI's.

Donde, para se responder a este desafio avançou-se com esta investigação, cuja escolha se centrou, como já foi referido, no terceiro ciclo do ensino básico em alunos que usufruem da medida educativa, CEI, prevista no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. A justificação desta opção assenta nos seguintes pressupostos:

- 1- Nível de escolaridade onde existem mais alunos com CEI, tornando-se uma vantagem relativamente ao número de casos a estudar;
- 2- Consolidação de aprendizagens multidisciplinares necessárias para o aumento da autonomia e funcionalidade do aluno;
- 3- Necessidade de aumentar os níveis de conhecimento, fundamentais a mobilizar no próximo nível de escolaridade (ensino secundário).

2. Modelo de Investigação

A investigação em causa assenta numa metodologia de natureza qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-50) esta tem as seguintes características:

- “ *Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal*”;
- “*A investigação qualitativa é descritiva.*”;
- “*Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.*”;
- “*Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.*”;
- *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.*”.

Afonso (2005, p.14) refere que frequentemente a investigação qualitativa é criticada pois “as abordagens qualitativas são concebidas como padecendo de um défice de objetividade, uma vez que se centram em contextos singulares e nas perspectivas dos actores individuais.”

No entanto, para Berger e Luckmann (1966, citados por Afonso, 2005, p.11) “toda e qualquer investigação, seja ela construída com informação quantitativa ou com informação qualitativa, pressupõe elementos subjectivos, dado que o conhecimento sobre a realidade social é em si mesmo um fenómeno subjectivo”.

O modelo de investigação utilizado é um estudo de caso, uma vez que será alvo de análise apenas uma instituição pública de ensino não superior – Um Agrupamento de Escolas do Alentejo. De acordo com Coutinho e Chaves (2002, p.230)

“Um aluno, um professor, uma turma, uma escola, um projeto curricular, a prática de um professor, o comportamento de um aluno, uma política educativa eis apenas alguns exemplos de variáveis educativas para os quais o estudo de caso é a metodologia que melhor se aplica. Por vezes é mesmo a única.”

Não existindo modelos de investigação perfeitos, considerou-se que face ao que se pretende investigar, e apesar das desvantagens de investigação relativas ao estudo de caso, esta abordagem metodológica é a mais eficaz.

Para Mirriam (1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.89) o “estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.”.

De acordo com Dooley (2002, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.52) a “vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real”.

Já Afonso (2005, p.70) refere que a “lógica da caracterização de uma pesquisa como um estudo de caso centra-se na natureza do objecto e não na opção metodológica. Trata-se de estudar o que é particular, específico e único”.

Recorre-se ao estudo de caso para realizar a investigação apresentada neste trabalho pois permite estudar um objeto com recurso a diferentes fontes de recolha de dados.

Apesar do esforço do investigador em “interagir com os seus sujeitos de forma natural não intrusiva e não ameaçadora” (Bogdan & Biklen, 1994, p.68), sabe que é impossível “eliminar todos os efeitos que produz nos sujeitos ou obter uma correspondência perfeita entre aquilo que se deseja estudar – o “meio ambiente natural” – e o que de facto estuda – “um meio ambiente com a presença do investigador”” (Bogdan & Biklen, 1994, p.69).

3. Questões e Objetivos de Estudo

Definiu-se a seguinte questão de partida: Como se processa a monitorização do processo de implementação dos Currículos Específicos Individuais de alunos do 3ºCiclo do Ensino Básico?

O objetivo geral da investigação é: Compreender a forma de monitorização do processo de implementação dos Currículos Específicos Individuais de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico num Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo/Alentejo Litoral.

Deste objetivo geral decorreram os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a realidade do Agrupamento de Escolas em relação à Educação Especial;
- Conhecer a opinião do(a) entrevistado(a) sobre a projeção no PEA das recomendações da IGEC, relativamente à promoção de mecanismos de monitorização e autorregulação da Educação Especial;
- Compreender o papel dos diferentes atores no processo de monitorização do PEI com CEI;
- Reconhecer se os momentos de avaliação trimestral são suficientes para monitorizar os PEI's com CEI's;
- Identificar que tipo de dados são utilizados no processo de monitorização;
- Conhecer que reajustamentos/acordos ou compromissos são alcançados nas reuniões de monitorização do PEI com medida CEI.

4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Quivy e Campenhoudt (2008, p.185) referem que “os métodos de recolha e os métodos de análise dos dados são normalmente complementares e devem, ser escolhidos em conjunto, em função dos objectivos e das hipóteses de trabalho”.

Recorreu-se à entrevista semiestruturada para recolher dados das informações necessárias para o estudo. Foram alvo de entrevista três docentes de Educação Especial que acompanharam os alunos do 3ºciclo do ensino básico e cinco diretores de turma, de turmas do 3ºciclo do ensino básico a que pertenciam os alunos com CEI.

Utilizou-se a técnica de análise documental, recorrendo aos seguintes documentos: ata do grupo de EE, atas dos Conselhos de Turma do 3ºciclo do ensino básico com alunos abrangidos pela medida educativa CEI e alguns PEI's dos alunos do 3º Ciclo com os respetivo CEI.

Foi também utilizada a observação participante, devido ao facto do investigador ter lecionado neste Agrupamento e ter recolhido alguns dados, sobre a resposta dada aos alunos com NEE.

4.1. Entrevista Semiestruturada

Produziu-se um guião de entrevista que serviu de suporte para a mesma. Com o guião o investigador irá “reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.193). Afonso (2005) defende que o guião “deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projecto de investigação (...) a cada objectivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta” (Afonso, 2005, p.99).

A principal vantagem deste instrumento de recolha de dados é a obtenção de um “grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.194), Bogdan e Biklen (1994, p.108) encontram ainda outra vantagem pois os guiões de entrevista “são suficientemente flexíveis para permitir ao observador anotar e recolher dados sobre dimensões inesperadas do tópico em estudo”.

Para Bogdan e Biklen (1994) as entrevistas qualitativas variam relativamente ao grau de estruturação. No caso das entrevistas semiestruturadas, fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os diferentes sujeitos.

O modelo global utilizado na entrevista semiestruturada é o da entrevista não estruturada “mas os temas tendem a ser mais específicos.” (Afonso, 2005, p.99).

4.2. Observação Participante

Uma vez que o investigador lecionou no Agrupamento de Escolas onde se centrou o seu estudo, este é classificado como observador participante. Considera-se que a “observação participante é um método interactivo de recolha de informação que requer uma implicação do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar” (Rodríguez *et al.*,1999) citado por Meirinhos e Osório (2010, p.60). Segundo Yin (2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010) a observação participante é um modo particular de observação em que o investigador não é meramente um observador passivo.

Bogdan e Biklen (1994, p.134) referem que nos “estudos de observação participante, o investigador geralmente já conhece os sujeitos”. Para estes autores “o observador participante determina momentos para se encontrar com os sujeitos, com vista a conduzir uma entrevista mais formal” (Bogdan & Biklen,1994, p.134).

4.3. Análise Documental

A recolha de informação através da análise documental “é uma estratégia básica num estudo de caso. Estas fontes podem ser diversas (...). A informação recolhida pode servir para contextualizar o caso, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes.” (Meirinhos & Osório, 2010, p.62). Ao proceder-se à análise de “material documental que não pára de se enriquecer devido ao rápido desenvolvimento das técnicas de recolha, de organização e de transmissão dos dados” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.203) obtêm-se dados que podem ser triangulados com informação recolhida a partir de outras fontes.

Afonso (2005) categoriza a pesquisa documental em relação à sua natureza em documentos oficiais, públicos e privados. A documentação que foi alvo de análise está incluída na primeira categoria ao indicar que fazem parte dela “toda a

documentação dos arquivos das organizações escolares ou educativas” (Afonso, 2005, p.89), referindo-se às atas e aos projetos educativos.

5. Procedimentos

O investigador encetou os primeiros contactos com a direção do Agrupamento de Escolas através de uma reunião informal, onde foi explicado qual seria o trabalho que pretendia desenvolver.

Após auscultar os docentes do grupo de Educação Especial sobre a sua disponibilidade para participar no estudo, a direção do Agrupamento deu um aval positivo e formalizou-se o pedido de autorização de estudo à direção do Agrupamento de Escolas e que constitui o apêndice I deste trabalho.

5.1. Análise Documental

Procedeu-se à recolha das atas dos CT's das turmas onde pertencem os alunos com NEE abrangidos pela medida CEI. As turmas foram identificadas com algarismos de forma a manter a confidencialidade. Os dados recolhidos através da leitura e análise das atas dos Conselhos de Turma são referentes a cinco turmas do terceiro ciclo do ensino básico. Optou-se por não se identificar os níveis de escolaridade de cada uma das turmas pois não se encontrou relevância em relação a esse aspeto.

Em cada turma existe apenas um aluno abrangido pela medida educativa CEI, com exceção da turma 5 onde existem dois alunos, porém, é de referir que um desses alunos apenas vai visitar a turma em determinados momentos do horário pois passa a maior parte do tempo na Unidade de Apoio Especializado para a Educação de alunos com Multideficiência, como tal, esse aluno não foi incluído na investigação em causa pois considerou-se que face às características da mesma e à tipologia de NEE do aluno não caberia no âmbito do estudo efetuado.

Construiu-se uma grelha de registo de informação arquivística para extrair a informação contida nas atas dos conselhos de turma sobre a monitorização do PEI com medida CEI ocorrida ao longo do ano letivo.

De referir, ainda, que na análise do texto das atas dos CT's procurou-se captar a existência, ou não, de informações referentes a temas presentes nas entrevistas realizadas com os professores, nomeadamente: se nas reuniões foram tomadas

decisões com vista à reformulação de objetivos do PEI, de modo a torná-los mensuráveis e a evitar a sua profusão, tal como foi recomendado no relatório do grupo de trabalho de EE, a que se aludiu anteriormente; e se nessas reuniões foram utilizados critérios de avaliação da consecução dos mesmos, ou, se se procedeu a outro tipo de reajustamentos de natureza curricular.

Procurou-se também recolher os PEI's com os respetivos CEI's dos alunos, bem como os Relatórios Circunstanciados, contudo a maioria da documentação não chegou ao investigador de forma atempada, não fazendo, por isso, sentido aplicar a técnica de análise documental a tão escassos documentos.

O investigador realizou esforços no sentido de recolher as atas do grupo de Educação Especial, todavia apenas lhe foi facultada para o seu estudo uma única ata de uma das reuniões realizadas.

Foi também analisado o Projeto Educativo do Agrupamento (Anexo II) para se proceder à formulação das questões a aplicar na entrevista semiestruturada.

O relatório da IGEC, utilizado no âmbito da elaboração do enquadramento teórico, também foi alvo de análise tendo em vista a construção dos itens da entrevista a realizar aos docentes.

5.2. Entrevista Semiestruturada

Procedeu-se à elaboração do Guião da entrevista semiestruturada (apêndice II), tendo em conta o que foi referido anteriormente, e realizou-se uma visita ao Agrupamento de Escolas com o objetivo de estabelecer os contactos com os sujeitos a entrevistar.

As entrevistas foram marcadas e realizadas em dois momentos distintos, uma vez que a disponibilidade dos entrevistados e do entrevistador só assim o permitiu.

As entrevistas foram realizadas numa sala do Agrupamento de Escolas e gravadas com recurso à aplicação *RecForge Lite* para *smartphones*.

Transcreveu-se o conteúdo das entrevistas para um protocolo de entrevista (apêndice III) elaborado para o efeito e em seguida procedeu-se à análise de conteúdo (apêndice IV).

6. Tratamento de dados

As entrevistas semiestruturadas realizadas foram submetidas a análise de conteúdo. A técnica escolhida dentro da análise de conteúdo foi a análise categorial. De acordo com Bardin (2011, p.199) “cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos.”.

Nas atas dos CT's realizou-se a extração da informação para a grelha de registo de informação arquivística (Quadro 2). Uma vez que as atas já se encontravam sob forma de tabelas com informação fechada, efetuou-se a transposição *ipsis verbis* para a grelha supra referida. Um exemplar das referidas tabelas, desprovida de conteúdo, encontra-se no anexo I.

7. Participantes

Os participantes na investigação são: Cinco diretores de turma do 3º ciclo do ensino básico e os três docentes de Educação Especial do Agrupamento de Escolas e o próprio investigador na qualidade de observador participante.

Capítulo II – Apresentação e Análise dos Dados

1. Dados decorrentes da observação participante

Da análise do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) e do Plano Anual de Atividades (PAA) que foi elaborado no início do ano letivo, o investigador verificou que o primeiro documento (PEA) estruturante do Agrupamento continha os princípios educativos e valores a privilegiar na ação educativa, nomeadamente, “o espírito de pertença, a solidariedade e o espírito de equipa”. No entanto, pela sua observação o investigador constatou que nem sempre existia congruência entre o afirmado e o praticado, pois nos CT's das turmas por si lecionadas e onde existiam alunos com NEE estes princípios não eram muito valorizados. As prioridades do PEA relativamente à EE para além de serem bastante vagas tinham pouco impacto na vida escolar, continuando a serem privilegiados os resultados e a melhoria das qualificações escolares e profissionais de jovens e adultos sem NEE.

No que respeita às atividades da EE previstas no PAA (*e.g.*, visitas de estudo, dia cultural, comemoração de efemérides), o investigador apenas observou algumas delas com características pontuais e de curta duração, sendo o seu público-alvo apenas alunos com NEE. Nunca se verificou no PAA, atividades a desenvolver pelo grupo de EE com características inclusivas. Porém, os vários departamentos do Agrupamento, sempre que realizaram atividades conjuntas, os alunos com NEE, enquanto elementos da turma a que pertenciam, sempre participaram nas atividades como os demais alunos que compõem o grupo-turma.

2. Dados respeitantes à Análise Documental

Relativamente às atas dos CT's, depois de extraída a informação constante na tabela de registo das atas dos conselhos de turma, obteve-se a grelha de registo de informação arquivística, designada de quadro 2.

Quadro 2 – Grelha de Registo de informação das atas dos Conselhos de Turma sobre a Monitorização do PEI com medida CEI

Reuniões de Monitorização realizadas ao longo do ano letivo					
Turma	Reunião preparatória do ano letivo	1ª Reunião Intercalar	Reunião de Avaliação 1ºP	Reunião de Avaliação 2ºP	Reunião de Avaliação 3ºP
1	- Apresentação do perfil de funcionalidade do aluno; - Proposta de matriz curricular.	a)	- CEI com sucesso; - SR	- CEI com sucesso; - SR	- CEI com sucesso; - SR *1
2		a)	- CEI com sucesso; - SR *2	- CEI com sucesso; - SR	- CEI com sucesso; - SR *1
3		a)	- CEI com sucesso; - SR	- CEI com sucesso; - SR	- CEI com sucesso; - SR *3
4		a)	- CEI sem sucesso; - SR	- CEI com sucesso; - SR *4	- CEI com sucesso; - SR *3
5		a)	- CEI com sucesso; - SR	- CEI com sucesso; - SR	- CEI com sucesso; - SR *3

Legenda:

a) Sem referência a aspetos de monitorização.

SR – Sem reformulação do CEI.

*1 – Recolha de informação para incluir no PEI.

*2 – Retirado Apoio do docente de EE em sala de aula na disciplina de Francês.

*3 – Recolha de informação para elaboração do Relatório Circunstanciado.

*4 – Início de uma experiência laboral na empresa X às quintas-feiras de manhã.

Através da análise do quadro 2 constatou-se que na reunião preparatória do ano letivo, nas cinco turmas que foram alvo de estudo, apenas foi apresentado em CT o perfil de funcionalidade do aluno com NEE e proposta a matriz curricular para o mesmo. O facto de se tratar de uma reunião preparatória em cada turma implica a inexistência de monitorização do PEI com CEI.

Na primeira reunião intercalar, que teve lugar no primeiro período, não foi encontrado nenhum ponto específico, na ordem de trabalhos ínsita em cada uma das cinco atas, sobre a monitorização do CEI. Por se considerar que poderia existir alguma informação que estivesse implícita à temática da investigação, procedeu-se à leitura cuidada das informações constantes do *corpus* das atas e, mesmo assim, não foram encontradas informações relativas a aspetos de monitorização.

A ordem de trabalhos da reunião de avaliação do primeiro período contemplava um ponto específico sobre a avaliação do PEI com medida CEI. Essa informação estava apresentada sobre a forma de tabelas nas atas, tabelas essas que contemplavam duas possibilidades de avaliação: com sucesso/sem sucesso. Se a avaliação da medida educativa fosse avaliada sem sucesso, teria que ser assinalado em outra coluna da tabela a situação: com reformulação. Se a medida educativa fosse avaliada com sucesso, teria que ser assinalado na tabela a opção sem reformulação.

Pela leitura do quadro 2 e da respetiva legenda, nas turmas 1, 3 e 5 o CEI foi avaliado com sucesso e como tal não houve reformulação (SR). Na turma 2 o CEI foi avaliado com sucesso, não foi, por isso, reformulado (SR), porém, na ata explicita-se que foi retirado o apoio do docente de EE na disciplina de Francês, o que pode ser entendido como tendo efetivamente existido reformulação. Na turma 4, o CEI foi avaliado sem sucesso, sendo explicitado na respetiva ata a inexistência de reformulação. Esta situação anómala não foi esclarecida ao nível das informações que se encontram na ata.

Em todas as turmas, nas reuniões de avaliação do segundo período, os CEI's dos alunos foram avaliados com sucesso e não careceram de reformulação (SR). Todavia, na ata da turma 4, constatou-se a existência de uma informação referente ao início de uma experiência laboral na empresa X às quintas-feiras de manhã. Nesse sentido pode-se considerar que houve reformulação do CEI, nomeadamente, do currículo funcional, ou até mesmo na possibilidade de uma experiência laboral diretamente relacionada com a implementação de um futuro PIT.

Nas reuniões do terceiro período, em todas as turmas os CEI's foram avaliados com sucesso e como tal não foram reformulados (SR). Nas turmas 1 e 2 foram ainda recolhidas informações para incluir no PEI do próximo ano letivo. Já nas turmas 3, 4 e 5 houve uma recolha de informação para se proceder à elaboração do relatório circunstanciado.

Em suma, estes dados apontam para o facto de ter ocorrido um processo eminentemente formal de monitorização, realizado nas reuniões de final de período, processo esse pouco substantivo, porquanto, e a fazer fé no texto das atas, não foram abordados aspetos importantes, como os que dizem respeito à avaliação e reformulação de objetivos presentes no PEI e à utilização de critérios de avaliação dos mesmos. Excetuando os dois reajustamentos supramencionados, as atas não refletem os diferentes tipos de reajustamentos de natureza curricular que podem ser efetuados.

Relativamente à única ata do grupo de EE, verificou-se que o CEI não foi abordado nas reuniões, pois não consta em nenhum ponto da ordem de trabalhos nem no texto da mesma. Não se poderá concluir se houve ou não outras reuniões não documentadas, em que este assunto tenha sido abordado.

3. Dados respeitantes às Entrevistas

3.1. Caracterização dos Entrevistados

A apresentação dos resultados e a referida análise dos dados recolhidos reportam-se também a entrevistas realizadas a oito docentes, cinco deles do Ensino Regular, que são diretores de turma e três deles, docentes de Educação Especial que acompanharam os alunos que estão inseridos nas turmas onde os docentes do ensino regular são diretores de turma.

Todos os entrevistados são docentes que pertencem ao quadro de Agrupamento, do Agrupamento de Escolas que foi alvo de estudo, com exceção de um entrevistado que é docente destacado de um outro quadro de Agrupamento, mas que se encontra a trabalhar no Agrupamento de Escolas que foi alvo de estudo.

3.1.1. Caracterização dos Diretores de Turma

Todos os diretores de turma são profissionalizados em grupos de recrutamento que lhe conferem habilitação para a docência no terceiro ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

Quadro 3 – Caracterização dos Diretores de Turma

	Idade (em anos)	Tempo de serviço (em anos)	Profissionalização nos Grupos de Recrutamento
	62	25	Artes Visuais
	55	33	História
	52	23	Geografia
	48	23	Português e Francês
	44	21	Biologia e Geologia
Média	52,2	25	

Verifica-se através da análise do quadro 3, que a média de idade dos DT's é de cinquenta e dois anos, e que em termos médios os entrevistados que exercem funções como DT's possuem 25 anos de serviço.

Relativamente à sua formação base, estes são oriundos de diferentes formações. Existe um DT com formação na área das Línguas (Português e Francês), dois deles na área das Ciências Sociais e Humanas (História e Geografia), um DT com formação na área das Expressões (Artes Visuais) e um outro na área das Ciências Experimentais (Biologia e Geologia).

3.1.2. Caracterização dos Docentes de Educação Especial

Os docentes de Educação Especial são detentores de diferentes habilitações de base, sendo um deles, oriundo do primeiro ciclo do ensino básico, outro do segundo ciclo do ensino básico e outro do terceiro ciclo do ensino básico e secundário.

Quadro 4 – Caracterização dos Docentes de Educação Especial

	Idades (em anos)	Tempo de serviço (em anos)	Tempo de serviço em Educação Especial (em anos)	Formação Base
	50	30	25	1º Ciclo do Ensino Básico
	45	22	17	Português/ Francês do 2º Ciclo do Ensino Básico
	45	20	7	Português/ Inglês do 3º Ciclo do Ensino Básico
Média	46,6	24	16,3	

Os entrevistados que são docentes de EE apresentam uma média de idades que ronda os quarenta e sete anos, têm em termos médios vinte e quatro anos de serviço, dezasseis em média, a lecionar no grupo de EE.

4. Dados relativos às respostas das entrevistas realizadas

Em seguida apresentam-se os resultados obtidos através da aplicação das entrevistas semiestruturadas que foram realizadas aos oito docentes.

Os dados obtidos estão apresentados sob a forma de quadros, com a Frequência das Unidades de Registo (F.U.R.) e com a frequência de Unidades de Enumeração (F.U.E.), em termos absolutos e relativos, referentes às categorias e às subcategorias que emergiram da análise de conteúdo.

Relativamente aos restantes temas, convém sublinhar que inicialmente tinha sido decidido apresentar quadros referentes a cada um dos temas abordados, incluindo várias categorias e as subcategorias nelas integradas, Tendo-se constatado que estes quadros ocupavam páginas inteiras, dificultando a tarefa do leitor para seguir os comentários aos dados integrantes de cada um dos quadros, optou-se por

fracionar cada um dos temas por diferentes categorias, correspondendo cada quadro a uma categoria.

Importa ainda referir que o cálculo das percentagens das U.E. tomou como referência para cada categoria o N total de respondentes (N=8).

Relativamente aos temas (macro categorias) 1 e 2, apenas se enquadram no âmbito da Educação Especial, pelo que o número de entrevistados cingiu-se apenas aos docentes de Educação Especial (N=3).

De modo a ilustrar as opiniões dos entrevistados são citados alguns excertos exemplificativos sobre a questão que foi alvo de análise.

Tema 1: Caracterização da Educação Especial no Agrupamento de Escolas

Questionou-se os docentes de EE sobre o número de alunos abrangidos pela medida CEI que frequentaram o 3ºciclo do ensino básico no ano letivo transato, bem como o número de docentes de EE que acompanhavam esses alunos. Os docentes foram ainda questionados sobre a periodicidade das reuniões do grupo de EE, bem como, dos assuntos tratados nas mesmas. Em cada uma das categorias emergiram várias subcategorias.

Quadro 5 – N° de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico com medida CEI

Categorias	Subcategorias	F.U.R.	%	F.U.E. (N=3)	%
N° de alunos	9	1	33,33(3)	1	33,33(3)
	7	1	33,33(3)	1	33,33(3)
	5	1	33,33(3)	1	33,33(3)
	Total	3	100,00		

Através da análise do quadro 5, constatou-se que um dos docentes considerou que existiam nove alunos com medidas CEI no Agrupamento de Escolas, outro considerou que existiam sete e um outro cinco alunos.

Quadro 6 – Nº de docentes de EE que acompanhavam os alunos do 3ºCiclo do Ensino Básico com medida CEI

Categorias	Subcategorias	F.U.R.	%	F.U.E. (N=3)	%
Nº de docentes	3	1	33,33(3)	1	33,33(3)
	4	2	66,66(7)	2	66,66(7)
	Total	3	100,00		

Conforme mostra o quadro anterior, um entrevistado considerou que existiam três docentes a acompanhar alunos do terceiro ciclo com medida CEI, enquanto dois dos entrevistados consideraram que os alunos eram acompanhados por quatro docentes. Possivelmente um dos entrevistados não se recordou de um colega que esteve em exercício de funções no Agrupamento de Escolas no ano transato, e que atualmente se encontra a lecionar noutra Agrupamento de Escolas no presente ano letivo.

Quadro 7 – Periodicidade das reuniões do grupo de Educação Especial

Categorias	Subcategorias	F.U.R.	%	F.U.E. (N=3)	%
Periodicidade das reuniões	Mensal	1	25	1	33,33(3)
	Trimestral	1	25	1	33,33(3)
	Quinzenal	1	25	1	33,33(3)
	Indeterminada	1	25	1	33,33(3)
	Total	4	100,00		

Um dos entrevistados considerou que as reuniões do grupo de Educação Especial tinham um carácter mensal, outro que tinham uma periodicidade trimestral, outro que as reuniões eram realizadas quinzenalmente e um outro entrevistado que a periodicidade é indeterminada ao referir que “ (...)houve necessidade de reunir mais vezes, não consigo precisar (...)” (E4).

Quadro 8 – Assuntos pertinentes tratados nas reuniões do grupo de EE

Categorias	Subcategorias	F.U.R.	%	F.U.E. (N=3)	%
Assuntos pertinentes tratados nas reuniões	Referenciações	1	14,28	1	33,33(3)
	Questões comuns	1	14,28	1	33,33(3)
	Situações problemáticas	3	42,85	2	66,66(7)
	Melhoria de resposta	1	14,28	1	33,33(3)
	Não pertinência do CEI	1	14,28	1	33,33(3)
	Total	7	100,00		

Constatou-se através do quadro 8 que as “situações problemáticas” é a subcategoria mais representada, tal como se pode verificar através das seguintes citações: “ (...) *alguma preocupação em relação a algum aluno as questões eram debatidas em grupo.*” (E4) e “ (...) *algumas situações mais problemáticas (...)*” (E5)

As demais subcategorias têm uma expressão mais baixa e difusa, sendo apenas referidas uma única vez.

No que concerne à subcategoria “Não pertinência do CEI”, esta refere-se ao não tratamento deste assunto (CEI) nas reuniões do grupo disciplinar, como se pode verificar através da seguinte asserção: “*Não havia propriamente nenhum ponto da ordem de trabalhos para esse efeito (...)*” (E4).

Tema 2: A Educação Especial no Projeto Educativo do Agrupamento à luz das recomendações da IGEC

O Tema 2 reportou-se a questões sobre o acolhimento das recomendações da IGEC no Projeto Educativo do Agrupamento que foi elaborado posteriormente. Esta categoria subsumida em 7 subcategorias presentes no quadro 9.

Quadro 9 – Acolhimento no PEA das recomendações da IGEC

Categorias	Subcategorias	F.U.R.	%	F.U.E. (N=3)	%
Acolhimento no PEA das recomendações da IGEC	Uniformização de processos	3	27,27	1	33,33(3)
	Articulação entre técnicos	1	9,090	1	33,33(3)
	Dúvidas se estão todas	1	9,090	1	33,33(3)
	Indicações sobre referências	1	9,090	1	33,33(3)
	Indicações sobre avaliação	1	9,090	1	33,33(3)
	Pouco explícitas	3	27,27	1	33,33(3)
	Explícitas	1	9,090	1	33,33(3)
	Total	11	100,00		

A subcategoria “Uniformização de processos” é a mais representada a par da subcategoria “Pouco Explícitas”. Assim, de acordo com a F.U.R., a uniformização de processos assume alguma importância, facto corroborado pelas afirmações: “(...)diretrizes para que todos os processos fossem uniformizados(...)” (E2); “ (...) os mesmos instrumentos de avaliação(...)”(E2) e “(...) que tipo de materiais de referência podem ser usados por todos.”(E2).

As subcategorias “Pouco explícitas” e “Explícitas” referem-se ao PEA que foi analisado pelos entrevistados. Quando questionados sobre a explicitação das recomendações da IGEC no respectivo documento estruturante do Agrupamento de Escolas, foi referido três vezes que as recomendações da IGEC estavam pouco explícitas no PEA, contudo, um dos entrevistados considerou que estas estavam explícitas no documento analisado.

Ainda sobre a subcategoria “Pouco Explícitas” pode-se ilustrar a mesma através das seguintes asserções:

“... possivelmente poderiam estar de uma forma mais explícita.” (E4) e “ ... estão cá mas não de forma tão explícita como deveriam estar.” (E4).

As restantes subcategorias assumem menor expressão uma vez que apenas foram contempladas com uma única frequência de unidade de registo.

Tema 3 – Lacunas na Formulação de Objetivos do PEI

Neste bloco temático foram entrevistados oito docentes, cinco deles, diretores de turma e três deles docentes de EE. Este tema é composto por duas categorias: “À luz das críticas do grupo de trabalho”, “Independente das críticas do relatório do grupo de trabalho de EE”.

Na primeira emergiram três subcategorias e na segunda a subcategoria “a nível de funcionalidade”.

Quadro 10 – Lacunas na Formulação de Objetivos do PEI à luz das críticas do grupo de trabalho em Educação Especial

Categorias	Subcategorias	F.U.R.	%	F.U.E. (N=8)	%
À luz das críticas do grupo de trabalho	Tergiversação	2	25	2	25
	Concordância	5	62,5	5	62,5
	Discordância	1	12,5	1	12,5
	Total	8	100,00		

Questionados sobre as críticas patentes no relatório do grupo de trabalho criado pelo Despacho nº706-C, de 2014 (que aponta críticas aos PEI’s, nomeadamente na profusão de objetivos de difícil medição, a inexistência orientada

de forma contínua para os resultados e a falta de exigência nas metas formuladas), dois entrevistados recorreram, como mostra o quadro 10, à tergiversação, ou seja, houve um contorno da questão ou até mesmo, fuga à resposta, obtendo-se uma resposta de características evasivas. Um dos entrevistados discordou das críticas patentes no relatório do grupo de trabalho de EE sobre as lacunas na formulação de objetivos do PEI referindo que “ (...) *metas muito baixas para os alunos de CEI, eu não posso falar por toda a gente em geral, mas no 3º ciclo as pessoas com quem eu trabalho diariamente é precisamente o contrário*” (E4).

Porém, a subcategoria mais representada, é a “Concordância” com as críticas tecidas pelo grupo de trabalho de EE, como ilustram os seguintes excertos:

“ *Verifica. É uma coisa que me preocupa bastante.*” (E3) e “ *Objetivos difíceis de medir... aahh... acho que sim...*” (E8).

Quadro 11 – Lacunas na Formulação de Objetivos do PEI ao nível de funcionalidade

Categorias	Subcategorias	F.U.R.	%	F.U.E. (N=8)	%
Independentes das críticas do grupo de trabalho	A nível de funcionalidade	8	100	2	25
	Total	8	100,00		

Dois dos oito entrevistados teceram críticas na formulação de objetivos do PEI ao nível de funcionalidade, considerando que a mesma é fulcral para a autonomia dos alunos que se encontram abrangidos pela medida CEI, tal como se pode verificar através das asserções: “*Aquilo que se coloca sempre em termos de aluno não é qual a formação que o aluno vai ter ... é possível ter em vista a sua autonomia, a sua independência em termos futuros após a escola.*” (E5) e “*(...) eu tenho muitas dúvidas sobre estas metas que são formuladas para estas crianças e o que é que isto vai dar futuramente porque são crianças que saem daqui sem competências práticas que é aquilo que lhes faz falta.*” (E3).

É ainda de frisar que as lacunas na formulação de objetivos do PEI ao nível de funcionalidade é um assunto que dois entrevistados consideraram pertinente, facto que se consegue constatar pelo elevado número de F.U.R..

Tema 4 – Requisitos do processo de monitorização do PEI com medida CEI no 3º Ciclo do Ensino Básico

Neste tema procurou-se através da realização das entrevistas conhecer que tipos de critérios de avaliação dos objetivos são utilizados no processo de monitorização do PEI com medida CEI no 3º ciclo do ensino básico. Através da entrevista procurou-se ainda conhecer os suportes de monitorização utilizados no processo de implementação do PEI com medida CEI no 3º ciclo do ensino básico.

Da primeira categoria emergiram duas subcategorias e na segunda categoria apareceram seis subcategorias.

Quadro 12 – Critérios utilizados na avaliação dos objetivos do PEI com medida CEI

Categorias	Subcategorias	F.U.R.	%	F.U.E. (N=8)	%
Critérios de avaliação dos objetivos	Inexistência de critérios	2	25	2	25
	Critérios das diferentes disciplinas	6	75	6	75
	Total	8	100,00		

Dois dos entrevistados referiram que não existem critérios para a avaliação dos objetivos que constam do PEI com medida CEI, tal como evidenciam os seguintes excertos: “ Não. Quer dizer as pessoas acabam por trocar ideias entre si...” (E2) e “ ... acho que não. Não me lembro.” (E8).

Porém, seis dos entrevistados consideraram que os critérios de avaliação dos objetivos do PEI com medida CEI são avaliados através dos critérios específicos que existem para cada uma das suas disciplinas e que foram aprovados em Conselho Pedagógico. Estes critérios são específicos dos alunos que estão ao abrigo do

Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, com a medida educativa CEI, tal como se pode verificar através das seguintes afirmações: *“Utilizam-se critérios específicos. São critérios de avaliação próprios.” (E1); “ (...) há critérios aprovados mesmo a nível do Conselho Pedagógico com uma orientação, que são adaptados [para cada disciplina] a partir dos critérios gerais do Agrupamento.” (E5) e “Todas as disciplinas têm critérios específicos para os CEI’s das disciplinas e que fazem parte do PEI do aluno.” (E6).*

Quadro 13 – Suportes de Monitorização do PEI com medida CEI

Categorias	Subcategorias	F.U.R.	%	F.U.E. (N=8)	%
Suportes de Monitorização	Escala de avaliação	1	9,090	1	12,5
	Grelhas de Observação	2	18,181	2	25
	Fichas de Avaliação	2	18,181	2	25
	Grelhas de elementos de avaliação	1	9,090	1	12,5
	Produções dos alunos	3	27,272	3	37,5
	Não esclarece	2	18,181	2	25
	Total	11	100,00		

Em relação aos suportes de monitorização emergiram seis subcategorias, com respostas muito dispersas. A “escala de avaliação” e as “grelhas de elementos de avaliação” apenas registaram uma F.U.R.. Em seguida, com duas F.U.R. surgem as subcategorias: “Grelhas de Observação”, “Fichas de Avaliação” e “Não esclarece”, passando-se a citar um exemplo de cada uma das subcategorias referidas anteriormente:

“ ... grelhas de observação...” (E2); “No caso dos alunos leitores que acompanham algumas aulas, eles fazem elementos de avaliação (...)” (E6) e “Não faço a mínima ideia” (E3).

A subcategoria mais representada é “Produções dos alunos”, ilustrando-se os resultados com as seguintes citações: “(...)nas produções dos alunos.” (E5); “ (...) produções dos alunos (...)”(E2) e “ (...) vão sendo avaliados os trabalhos [...] as atitudes, os comportamentos.” (E4).

Tema 5 – Intervenientes no processo de monitorização do PEI com medida CEI no 3º Ciclo do Ensino Básico

Este tema é composto pelas seguintes categorias: “Coordenador das reuniões”, “Participantes”, “Acolhimento das expectativas dos Encarregados de Educação” e “Acolhimento das expectativas dos alunos”. Na primeira categoria emergiu uma subcategoria, na segunda categoria surgiram seis subcategorias, na terceira categoria emergiram três subcategorias e na quarta e última categoria três subcategorias.

Quadro 14 – Coordenador das reuniões de Monitorização do PEI com CEI

Categorias	Subcategorias	F.U.R.	%	F.U.E. (N=8)	%
Coordenador das reuniões	Diretor de Turma	8	100	8	100
	Total	8	100,00		

Todos os entrevistados foram unânimes em considerar que é o diretor de turma o coordenador das reuniões de monitorização do PEI com medida CEI.

Quadro 15 – Participantes nas reuniões de Monitorização do PEI com CEI

Categorias	Subcategorias	F.U.R.	%	F.U.E. (N=8)	%
Participantes	Membros do CT	8	42,105	8	100
	Professor de EE	5	26,315	5	62,5
	Professor das Áreas Funcionais	1	5,263	1	12,5
	Pais	2	10,526	2	25
	Entidades Parceiras	1	5,263	1	12,5
	Técnicos	2	10,526	2	25
	Total	19	100,00		

Todos os entrevistados reconheceram que os elementos do Conselho de Turma (CT) são os participantes nas reuniões de monitorização do PEI com medida CEI.

Alguns dos entrevistados ao responderem incluíram o docente de EE como membro do CT, contudo, outros quiseram destacar o papel do professor de EE nas reuniões ao afirmarem “(...) e o professor de Educação Especial” (E1) e “(...) do qual faz parte o colega de Educação Especial (...)” (E8)

Um dos entrevistados ainda referiu os docentes das Áreas Funcionais e outro, as Entidades Parceiras com quem têm estabelecido protocolos.

Os pais e os técnicos foram referenciados duas vezes. Tal como se pode verificar através das seguintes citações: “(...) envolvemos os pais(...)” (E2); “(...) os pais de forma mais indireta.” (E4); “(...) psicólogo que acompanha o aluno (...)” (E8); “(...) os técnicos (...)” (E2). Uma vez que os pais não podem participar nas reuniões de avaliação de final de período, compreende-se a resposta dada pelo E4.

Quadro 16 – Acolhimento das expectativas dos encarregados de Educação nas reuniões de Monitorização do PEI com medida CEI

Categorias	Subcategorias	F.U.R.	%	F.U.E. (N=8)	%
Acolhimento das expectativas dos Encarregados de Educação	Sem acolhimento	3	37,5	2	25
	Com acolhimento	4	50	4	50
	Nem sempre	1	12,5	1	12,5
	Total	8	100,00		

Da análise do quadro 16 constatou-se que a subcategoria mais representada é “Com acolhimento”. Porém, ao se analisar a coluna da F.U.E. verifica-se que só se obtiveram respostas por parte de sete entrevistados, o que significa que um deles não respondeu à questão (E5). Seguem-se quatro exemplos de resposta onde é verificado o acolhimento das expectativas dos encarregados de educação: “ (...) *também tens as sugestões dos encarregados de educação.*” (E2), “*A partir do momento que eles têm PIT há mesmo uma área que nós podemos sempre alargar que é a “Vida em casa” e nessa parte precisamos mesmo da colaboração contínua dos encarregados de educação.*”(E4), “... *nas reuniões com os pais (...) sim são tidas em conta as expectativas*” (E7), “ *Dos encarregados de Educação sim...*” (E8).

No polo oposto, citam-se a título exemplificativo os seguintes excertos das respostas referentes ao não acolhimento das expectativas dos encarregados de educação:

“ *Também não (encarregados de educação). Normalmente vêm no final do ano para assinar o PEI* ” (E1) e “*(...) não temos feedback nenhum dessas expectativas (dos pais).*” (E3).

Quadro 17 – Acolhimento das expectativas dos alunos nas reuniões de Monitorização do PEI com medida CEI

Categorias	Subcategorias	F.U.R.	%	F.U.E. (N=8)	%
Acolhimento das expectativas dos alunos	Sem acolhimento	1	16,666(7)	1	12,5
	Com acolhimento	4	66,666(7)	4	50
	Resposta pouco clara	1	16,666(7)	1	12,5
	Total	6	100,00		

De acordo com o quadro 17, quatro dos entrevistados consideraram que as expectativas dos alunos são acolhidas aquando da monitorização do PEI com medida CEI, tal como se pode verificar através das seguintes asserções: “ *As das crianças são quando elas saem para PIT.*” (E3); “*(...) o professor de Educação Especial[...] acaba por referir um pouco das expectativas do aluno mas não há...nada que diga as expectativas que o aluno tem ou de deixa de ter.*” (E6); “*(...) nas reuniões (...) com esses alunos, sim são tidas em conta as expectativas*” (E7) e “*(...) dos alunos também [sim] quando é possível que estes o transmitam...*” (E8).

É ainda de referir que os entrevistados E2 e E5 não referiram se as expectativas dos alunos eram acolhidas no processo de monitorização, facto corroborado pela diferença encontrada nas F.U.E. e no valor de N.

Tema 6 – Periodicidade da Monitorização do PEI com medida CEI no 3ºCiclo do Ensino Básico

O tema 6 é constituído pelas seguintes categorias: “Número de vezes” e “Opinião sobre a periodicidade”. Constatou-se que emergiram duas subcategorias em relação à primeira categoria e da segunda categoria emergiram três subcategorias, conforme se pode verificar no quadro seguinte.

**Quadro 18 – Periodicidade da Monitorização do PEI com medida CEI no
3ºCiclo do Ensino Básico**

Categorias	Subcategorias	F.U.R.	%	F.U.E. (N=8)	%
Número de vezes	Cinco	6	75	6	75
	Três	2	25	2	25
	Total	8	100,00		

Conforme se pode constatar existem entrevistados que consideraram que a monitorização do PEI com medida CEI é realizada cinco vezes ao longo do ano letivo e outros consideraram que esta monitorização é realizada uma vez por período, ou seja, três vezes por ano.

A discrepância de resposta deveu-se à contabilização, ou não, das duas reuniões de avaliação intercalar que são realizadas ao longo do ano letivo, como se pode verificar pelas seguintes asserções: “(...) *uma vez por período e nas reuniões intercalares.*” (E1) e “*Trimestralmente. Além disso temos sempre as avaliações intercalares.*” (E4).

Os entrevistados E3 e E5 apenas referiram as reuniões que são realizadas no final de cada trimestre (três vezes por período), tal como se pode constatar através das seguintes afirmações: “ (...) *uma vez por período.*” (E3) e “ *Fundamentalmente trimestralmente.*” (E5).

Tendo-se procedido à comparação das informações extraídas das atas dos CT's com os dados recolhidos através das entrevistas, acima apresentados, concluiu-se que existe uma discrepância entre os mesmos. De acordo com a investigação realizada a partir da análise documental foram realizadas na totalidade cinco reuniões em cada uma das turmas do 3º ciclo do ensino básico que têm prova documental.

Na primeira reunião, designada de preparatória do ano letivo, apenas foi apresentada a proposta de matriz curricular dos alunos abrangidos pela medida CEI e foi apresentado o perfil de funcionalidade do aluno em cada CT (Quadro 2). Neste sentido, para efeitos da presente investigação, não foi considerada a existência de monitorização do PEI com medida CEI.

Na segunda reunião realizada, correspondendo à reunião intercalar do primeiro período não há qualquer referência a aspetos de monitorização.

Assim, restam as três reuniões de avaliação realizadas trimestralmente e que correspondem às reuniões de final de período.

Uma vez que não foram fornecidos todos os PEI's com medida CEI, bem como os relatórios circunstanciados, não foi possível indagar que tipos de dados constariam nesta documentação.

Assim, poder-se-á inferir que foram realizadas apenas três reuniões com monitorização, ou seja, aquelas que remetem para a avaliação trimestral conforme o que dita a legislação em vigor (Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro).

Quadro 19 – Opinião sobre a Periodicidade da Monitorização do PEI com medida CEI no 3ºCiclo do Ensino Básico

Categorias	Subcategorias	F.U.R.	%	F.U.E. (N=8)	%
Opinião sobre a Periodicidade	Suficiente/Ajustada	7	63,636	6	75
	Insuficiente	2	18,181	2	25
	Necessidade de tempo comum	2	18,181	1	12,5
	Total	11	100,00		

De acordo com o quadro 19, pode-se constatar que a maioria dos entrevistados considera que a periodicidade de monitorização é suficiente (valor de F.U.E. mais elevado), facto corroborado pelo valor de F.U.R., porém, existem algumas reservas ao nível das respostas dadas, como por exemplo “... a periodicidade é ajustada com as necessidades de cada um dos alunos” (E2); “Suficiente. [...] em qualquer momento podemos reunir e fazê-lo” (E4) e “Suficiente, dependendo um pouco de cada CEI.” (E6).

Apesar do entrevistado E4 ter considerado que a periodicidade é suficiente, a sua resposta fez emergir a subcategoria “Necessidade de tempo comum”, que como se pode verificar pela leitura do quadro 19 é operacionalizada através de duas F.U.R., as quais se passam a citar: “A questão que se coloca e mais uma vez, onde é mais difícil de trabalhar é no CT (...).Eu acho que se houvesse um tempo (...)” (E4) e “[Um tempo comum no horário de todos?] Exatamente em que pudéssemos reunir e discutir a situação daquele aluno (...)” (E4).

Poder-se-á inferir que a necessidade de referir duas vezes a necessidade de um tempo comum no horário poderá significar que o tempo para a monitorização do PEI com medida CEI seja insuficiente e que explicitamente o entrevistado não quis assumir esta posição.

Tema 7 – Eventuais resultados do processo de Monitorização do PEI com medida CEI no 3ºCiclo do Ensino Básico

O tema 7 está relacionado com a avaliação processual de PEI com medida CEI, ou seja, refere-se a eventuais resultados que advêm do processo de monitorização. Depois de ser avaliado, o PEI carece de reajustamentos de natureza curricular, reajustamentos esses que correspondem a uma única categoria integrante deste bloco temático, de onde emergiram seis subcategorias.

Quadro 20 – Tipos de reajustamentos de natureza curricular que advêm da Monitorização do PEI com medida CEI no 3ºCiclo do Ensino Básico

Categorias	Subcategorias	F.U.R.	%	F.U.E. (N=8)	%
Reajustamentos de natureza curricular	Dentro da disciplina	2	11,764	2	25
	Criação de disciplinas alternativas	2	11,764	2	25
	De carácter funcional	6	35,294	2	25
	Áreas e conteúdos intermédios	1	5,882	1	12,5
	Eliminação de conteúdos/objetivos	3	17,647	2	25
	Adição de conteúdos/objetivos	3	17,547	2	25
	Total	17	100,00		

Da análise ao quadro número 20 constatou-se que a subcategoria mais representada é a “De Caráter funcional”, o que poderá ser indicativo que houve uma grande preocupação por parte de dois entrevistados para que o CEI tenha uma forte componente funcional.

Como se pode verificar através das seguintes citações, os entrevistados E4 e E5 dão primazia aos ajustamentos curriculares de caráter funcional, ao referirem “(...) são reajustamentos de natureza mais funcional(...)” (E4); “(...) sempre que se considera necessário faz-se também ajustes no CEI. Na parte funcional naturalmente se temos um objetivo que já foi alcançado temos que estabelecer novos objetivos.” (E4); “Em alunos de CEI procurando fomentar esse tipo de trabalho de uma forma prática utilizando por exemplo o Computador, sempre direcionado para uma área funcional que o aluno tenha.” (E5) e “Se o aluno está numa carpintaria, poderá realizar a listagem de material necessário em Português (...)” (E5).

Porém, se se centrar a atenção na F.U.E. consegue-se inferir que as subcategorias têm uma distribuição homogénea e que com exceção da subcategoria “Áreas e conteúdos intermédios”, todas as outras têm a mesma F.U.E..

Pode-se, assim, inferir que as subcategorias emergiram das preocupações pessoais de cada um dos entrevistados e das prioridades que cada um dá aos reajustamentos realizados no PEI com medida CEI.

Tema 8 – Prestação dos Conselhos de Turma na Monitorização do PEI com medida CEI no 3ºCiclo do Ensino Básico

Neste bloco temático pretendeu-se conhecer qual a prestação dos CT's no processo de Monitorização do PEI com medida CEI no 3º ciclo do ensino básico, através da identificação de acordos/compromissos realizados nas reuniões e do tipo de envolvimento dos participantes.

Este tema é constituído por três categorias, onde em cada uma delas emergiram três subcategorias distintas.

**Quadro 21 – Acordos/Compromissos nos Conselhos de Turma de
Monitorização do PEI com medida CEI no 3ºCiclo do Ensino Básico**

Categorias	Subcategorias	F.U.R.	%	F.U.E. (N=8)	%
Acordos/ Compromissos nas reuniões	Facilidade	4	50	4	50
	Facilidade devido ao pouco envolvimento	3	37,5	3	37,5
	Resposta pouco explícita	1	12,5	1	12,5
	Total	8	100,00		

A F.U.R. mais representada diz respeito à subcategoria “Facilidade”. Em seguida surge a subcategoria “Facilidade devido ao pouco envolvimento” registando três F.U.R..

Os entrevistados que responderam que era fácil chegar a acordos/compromissos nas reuniões, não justificaram a sua resposta, porém, os entrevistados que afirmaram que era fácil chegar a acordos/compromissos devido ao pouco envolvimento dos CT's, explicaram a sua posição ao afirmar: “ *Claro que sim, nunca há discussão [porque se as pessoas se envolvessem mais seria mais difícil chegar a acordos] ...*”(E3); “*É sempre muito fácil porque é menos trabalhoso e as pessoas concordam só para não demorarem mais tempo nas reuniões.*” (E6) e “*É, nunca houve problema nas que eu estive presente nunca dei conta das dificuldades. Se as pessoas se envolvessem mais...é diferente.*”(E7).

É de referir que um entrevistado dá uma resposta pouco explícita, inferindo-se que há uma postura velada de quem não se quer posicionar explicitamente em relação à facilidade ou dificuldade em chegar a acordos e compromissos. Este entrevistado responde à questão afirmando “*Como em tudo há sempre opiniões divergentes...*” (E1).

Quadro 22 – Envolvimento dos participantes nos Conselhos de Turma de Monitorização do PEI com medida CEI no 3ºCiclo do Ensino Básico

Categorias	Subcategorias	F.U.R.	%	F.U.E. (N=8)	%
Maior envolvimento dos participantes	Em geral	5	71,428	3	37,5
	Com menos tempo de serviço	1	14,285	1	12,5
	Com mais contacto com os alunos	1	14,285	1	12,5
	Total	7	100,00		

No que concerne ao grau de envolvimento dos participantes nos CT's, três entrevistados consideraram que em geral os participantes se envolvem, facto comprovado pela elevada F.U.R. que é referente à subcategoria “Em geral”.

As duas subcategorias que registaram apenas uma F.U.R. revelam duas formas de olhar para a questão. Um dos entrevistados considerou que os docentes com menos tempo de serviço são aqueles que se envolvem mais nos CT's no processo de monitorização do PEI com medida CEI, facto justificado pela maior sensibilidade destes docentes em relação às NEE, bem como à sua formação inicial onde foi abordada a temática da EE. Esta asserção é justificada pela seguinte resposta “(...) *na prestação aí é sempre muito diversificado. Tem muito a ver com a sensibilidade dos elementos, da sua formação, dos conhecimentos que têm nesta área. Uma das questões que se vê normalmente é que os docentes mais novos (...) são sempre docentes muito mais sensibilizados para essa questão.*” (E5).

Um outro olhar sobre a questão em causa é dado pela resposta do entrevistado E6, ao referir que “*Se for um Conselho de Turma que já conhece o aluno e trabalhou com o aluno 2-3 anos mantém um nível superior de interesse.*” (E6).

As duas abordagens não são antagónicas, pois, uma delas centra-se na formação inicial dos docentes e na sensibilidade que têm em relação à EE, a outra posição está relacionada com o fator tempo, ou seja, com a necessidade de se trabalhar mais tempo com os alunos com NEE que leva a um aumento do envolvimento dos participantes na monitorização do PEI com medida CEI. Pode

eventualmente ocorrer a situação do docente mais novo já estar a trabalhar com o aluno de CEI há mais de um ano, assim a situação é cumulativa e não contrária.

Quadro 23 – Envolvimento dos participantes nos Conselhos de Turma de Monitorização do PEI com medida CEI no 3ºCiclo do Ensino Básico

Categorias	Subcategorias	F.U.R.	%	F.U.E. (N=8)	%
Menor envolvimento dos participantes	Em geral	4	57,142	4	50
	Com mais tempo de serviço	1	14,285	1	12,5
	Com menos contacto com os alunos	2	28,571	1	12,5
	Total	7	100,00		

No que toca ao “Menor envolvimento dos participantes” a subcategoria mais representada é “Em geral” registando quatro F.U.R.. Porém, há um entrevistado (E6) que considera que os docentes envolvem-se menos na participação dos alunos quando têm menos contacto com estes, facto corroborado através das afirmações “(...) *é muito difícil eles colaborarem no Conselho de Turma quando conhecem pouco o aluno.*” (E6) e “*No primeiro ano é sempre o mais difícil (...)*” (E6).

O entrevistado E5 considera que os docentes envolvem-se menos no processo de monitorização devido à excessiva burocracia inerente ao mesmo, bem como ao número de alunos que cada docente tem, afirmando que “*À medida que vai aumentando o tempo de serviço, ou experiência percebemos que havendo recetividade, a EE tem uma questão, a monitorização ao nível dos aspetos de avaliação do programa (PEI) tem sempre uma carga burocrática acentuada e daí que face às dificuldades e ao número de alunos por professor é sempre complicado gerir estas questões.*” (E5).

Tema 9 – Reuniões informais no âmbito do processo de Monitorização do PEI com medida CEI no 3ºCiclo do Ensino Básico

Este tema teve como objetivo averiguar as reuniões informais realizadas, os participantes em causa, bem como as finalidades a que se prestam.

Na primeira categoria emergiram quatro subcategorias, na segunda categoria surgiram três subcategorias e na terceira e última categoria emergiram cinco subcategorias.

Quadro 24 – Ocorrência de reuniões informais no âmbito da Monitorização do PEI com medida CEI no 3ºCiclo do Ensino Básico

Categorias	Subcategorias	F.U.R.	%	F.U.E. (N=8)	%
Ocorrência de reuniões informais	Sem ocorrência	3	33,333(3)	3	37,5
	Preparação para a reunião formal	1	11,111(1)	1	12,5
	Apenas contactos	4	44,444(4)	3	55
	Pontualmente	1	11,111(1)	1	12,5
	Total	9	100,00		

Da análise do quadro 24 verificou-se que a subcategoria com maior F.U.R. é “Apenas contactos” o que significa que os entrevistados não consideraram que existam efetivamente reuniões informais, tal como é referido pelo entrevistado E4, *“Há sempre que necessário. Informalmente, aliás nós falamos do aluno (...) Eu não lhe chamaria reuniões.”* (E4) ou pelo entrevistado E6 *“Há encontros nas salas dos professores que muitas vezes pretendem (...) podem ser isso sim (...)”* (E6).

Seguidamente emergiu a subcategoria “Sem ocorrência” o que significa que só se realizaram reuniões formais, como é o caso das reuniões trimestrais, coincidentes com as reuniões de final de período, assim como as reuniões de avaliação intercalar que também são consideradas formais.

Um dos entrevistados refere que existe uma reunião preparatória para a realização da reunião formal e outro considera que só se realizam reuniões informais “Pontualmente”, quando esta se justifica, tal como afirma: *“Não muito regularmente.(...) só pontualmente quando surgem dificuldades, problemas acrescidos.”*(E5).

Quadro 25 – Participantes nas reuniões informais no âmbito da Monitorização do PEI com medida CEI no 3ºCiclo do Ensino Básico

Categorias	Subcategorias	F.U.R.	%	F.U.E. (N=8)	%
Participantes	DT/Enc.Ed./ Docente de EE	1	20	1	12,5
	DT/ Docente de EE	2	40	2	25
	CT/Docente de EE	2	40	2	25
	Total	5	100,00		

A análise do quadro 25 evidencia que as subcategorias com F.U.R. mais elevado são “DT/Docente de EE” e “CT/Docente de EE” apresentando cada uma delas duas F.U.R., já a subcategoria “DT/Enc.Ed./Docente de EE” apenas tem uma F.U.R..

Se forem comparados os quadros 24 e 25 e procedendo à consulta da grelha de análise de conteúdo que se encontra no apêndice IV, verifica-se que o entrevistado E2 assume que existe uma reunião preparatória para a reunião formal com todos os docentes do CT, porém o entrevistado E4 que não considerou que se realizassem reuniões informais mas apenas contactos, ao nível da categoria participantes vai referir que existe uma participação de todos os elementos do CT. É com algumas reservas que tal situação se verifique efetivamente, pois conseguirá o entrevistado realizar uma reunião informal com todos os docentes do conselho de turma e não considerá-la como tal?

Os entrevistados E6 e E7 assumem que os contactos decorridos na sala dos professores só se realizam entre o DT e o Docente de EE.

A situação mais contraditória que se consegue inferir a partir da análise dos quadros 24 e 25 está relacionada com o entrevistado E1. Este refere que “*Só se fazem reuniões formais.*” (E1), porém na categoria “ Participantes” refere que há reuniões informais “*(...) entre mim [DT] e o encarregado de educação... sim [refere-se ao docente de Educação Especial]*” (E1), o que poderá significar que o entrevistado pode não ter compreendido as questões formuladas, ou respondeu de forma pouco refletida não antevendo o alcance das respostas dadas.

Quadro 26 – Finalidades das reuniões informais no âmbito da Monitorização do PEI com medida CEI no 3ºCiclo do Ensino Básico

Categorias	Subcategorias	F.U.R.	%	F.U.E. (N=8)	%
Finalidades	Recolha de informação	2	18,181	2	25
	Levantamento de hipóteses	1	9,090	1	12,5
	Resolução urgente de problemas	5	45,4545	3	37,5
	Mudança de horário	1	9,090	1	12,5
	Acertos do CEI	2	18,181	2	25
	Total	11	100,00		

De acordo com as respostas dadas pelos entrevistados, a F.U.R. mais elevada é a referente à subcategoria “Resolução urgente de problemas”. Em seguida surgem as subcategorias “Recolha de informação” e “Acertos do CEI” com duas F.U.R. cada uma.

A mudança no horário do aluno com CEI ou o levantamento de hipóteses para a reunião formal apenas registou uma F.U.R..

Verificou-se assim que as situações problemáticas são aquelas que carecem de uma intervenção mais rápida, não havendo tempo para se esperar pelas reuniões

formais, tal como se pode ilustrar através das seguintes asserções “*Se nós deixássemos essas situações para decidir em reunião como por exemplo o F. que acabava por ter dificuldades em muitas áreas e criava situações complicadas se as decisões ficassem só para as reuniões...*” (E2); “*(...) são decisões a curto ou médio prazo (...) assuntos que surgem e que são necessários debater.*” (E4) e “*(...) se houver um problema numa aula, seja de que área for, imediatamente se realiza este tipo de contacto mas fundamentalmente para procurar solucionar no imediato qualquer problema surgido.*” (E5).

Tema 10 – Reuniões com os Encarregados de Educação

O décimo bloco temático é constituído por cinco categorias. Pretendeu-se averiguar a frequência, a tipologia, as finalidades e os participantes das reuniões com os encarregados de educação de alunos abrangidos pela medida CEI. Da análise das entrevistas, também se verificou que existe uma visão crítica relativamente a estas reuniões.

A primeira categoria é composta por três subcategorias, a segunda é constituída por duas subcategorias. A categoria “Tipo” é a terceira e possui apenas uma subcategoria. A quarta categoria é referente aos “Participantes” e tem duas subcategorias. A quinta categoria, onde emergiram duas subcategorias, diz respeito à “Visão crítica” que alguns entrevistados têm relativamente às reuniões com os encarregados de educação.

Quadro 27 – Finalidades das reuniões com os Encarregados de Educação

Categorias	Subcategorias	F.U.R.	%	F.U.E. (N=8)	%
Finalidade	Para assinar o PEI	1	8,333(3)	1	12,5
	Informar o EE	6	50	4	50
	Para elaborar o CEI	5	41,66(7)	3	37,5
	Total	12	100,00		

Através da análise do quadro 27, verificou-se que a finalidade das reuniões com os encarregados de educação com uma F.U.R. mais elevada é para informar sobre a situação escolar do seu educando, como se pode constatar através dos seguintes excertos: “ (...) *quando há a reunião com os encarregados de educação há uma transposição da informação daquilo que foi dito em Conselho de Turma.*” (E2); “(...) *os pais são cá chamados para ouvir ler os PEI’s.*” (E3) e “*Aquelas em que são dadas a conhecer as avaliações do PEI.*”(E3). À partida parece que os encarregados de educação têm um papel pouco relevante no processo de monitorização, não sendo considerados elementos ativos na prática de autorregulação do PEI com medida CEI. Porém, a segunda subcategoria mais elevada é “Para elaborar o CEI” em que três dos entrevistados fazem referência a esse facto ao longo da sua entrevista, como se pode verificar a título exemplificativo: “*Quando se dá o arranque do ano letivo e existe um caso de CEI, este é trabalhado com o encarregado de educação*” (E2); “(...) *dentro do CEI, dentro de cada área do CEI, por exemplo no Desenvolvimento Pessoal e Social (área curricular funcional) que é uma área onde podemos abranger uma série de competências, aí os próprios pais dão sugestões(...)*”(E4) e “*No início do ano quando se elabora o CEI(...)*” (E5). Dois dos três entrevistados fazem referência à elaboração do CEI e não utilizam ao nível do discurso termos como monitorização, acompanhamento, avaliação formativa ou processual, o que poderá ser indicativo que a participação dos encarregados de educação no processo de monitorização é muito residual.

Em seguida procedeu-se à comparação entre o quadro 16, que diz respeito ao acolhimento das expectativas dos encarregados de educação no processo de monitorização e o presente quadro, onde foram confrontados as posições dos entrevistados E2, E4 e E5. No quadro 16 o entrevistado E2 refere que “ (...) *também tens as sugestões dos encarregados de educação.*” (E2), no quadro 27 faz referência ao arranque do ano letivo, o que poderá ser indicativo de que os encarregados participam pouco na avaliação processual do PEI com medida CEI. Relativamente ao entrevistado E4 a sua Unidade de Registo ao nível do acolhimento das expectativas dos encarregados de educação é a seguinte: “(...) *dentro do CEI, dentro de cada área do CEI, por exemplo no Desenvolvimento Pessoal e Social (área curricular funcional) que é uma área onde podemos abranger uma série de competências, aí os próprios pais dão sugestões(...)*”(E4). Ao nível da finalidade das reuniões com os encarregados de educação este entrevistado corrobora o que disse anteriormente uma

vez que remete para a sugestões recolhidas por parte dos encarregados de educação referentes sobretudo às áreas curriculares funcionais, como se pode verificar através a seguinte asserção: “A partir do momento em eles têm PIT há mesmo uma área que nós podemos sempre alargar que é a “Vida em casa” e nessa parte precisamos mesmo da colaboração contínua dos encarregados de educação.”(E4).

Relativamente ao entrevistado E5 não há nenhuma unidade de registo referente ao acolhimento das expectativas dos encarregados de educação, contudo, refere que a finalidade das reuniões com os encarregados de educação é para elaborar o CEI no início do ano letivo.

Quadro 28 – Frequência das reuniões com os Encarregados de Educação

Categorias	Subcategorias	F.U.R.	%	F.U.E. (N=8)	%
Frequência	Duas	2	66,66(7)	1	12,5
	Quatro	1	33,33(3)	1	12,5
	Total	3	100,00		

Ao se analisar o quadro 28 apurou-se que a frequência de reuniões realizadas pertence à subcategoria “Duas” pois é aquela que regista a F.U.R. mais elevada. Se for analisada a F.U.E. a sua distribuição é equitativa pelas duas subcategorias.

Quadro 29 – Tipo de reuniões com os Encarregados de Educação

Categorias	Subcategorias	F.U.R.	%	F.U.E. (N=8)	%
Tipo	Informal	1	100	1	12,5
	Total	1	100,00		

De acordo com o quadro 29, um dos entrevistados fez referência às reuniões informais que são realizadas com os encarregados de educação. Os outros entrevistados omitiram a tipologia de reuniões com os encarregados de educação.

Quadro 30 – Participantes nas reuniões com os Encarregados de Educação

Categorias	Subcategorias	F.U.R.	%	F.U.E. (N=8)	%
Participantes	DT/Enc.Ed./ Docente de EE	4	66,66(7)	4	50
	Docente de EE/Aluno/ Enc.Ed./Direção	1	33,33(3)	1	12,5
	Total	5	100,00		

A subcategoria mais elevada é “DT/Enc.Ed./Docente de EE”, ficando-se com a noção que metade dos entrevistados, e de acordo com a F.U.E., considerou que os participantes nas reuniões são o DT, o encarregado de educação e o docente de EE, como se pode verificar através das seguintes frases: “ *Só as reuniões onde está o Diretor de Turma, o encarregado de educação e o professor de Educação Especial.*” (E7) e “(...)há reuniões específicas com o Diretor de Turma, o professor de Educação Especial e os encarregados de Educação para debater o CEI” (E5).

Um dos entrevistados fez ainda referência que já realizou uma reunião mais alargada como se pode constatar através da seguinte resposta: “ (...) com a professora do Ensino Especial, o aluno, a mãe e um elemento do órgão de gestão.” (E1).

Quadro 31 – Visão crítica em relação às reuniões com os Encarregados de Educação

Categorias	Subcategorias	F.U.R.	%	F.U.E. (N=8)	%
Visão Crítica	Face à elaboração do PEI	2	22,22(2)	1	12,5
	Face à marginalização do DT	7	77,77(8)	1	12,5
	Total	9	100,00		

Em relação ao quadro 31 que se reporta à categoria “Visão Crítica” das reuniões com os encarregados de educação emergiram duas subcategorias, sendo a “Face à marginalização do DT” aquela que possui uma F.U.R. mais elevada.

No que concerne à subcategoria “Face à elaboração do PEI” o entrevistado E3 tece algumas considerações sobre a elaboração PEI, e de uma forma mais implícita, em relação ao processo de monitorização, quando afirma “ (...) *os pais nunca foram contactados ao longo do processo de elaboração dos PEI’s.*” (E3) ou “(...) *os pais deveriam ser parte integrante da elaboração do PEI. Acho que é um dos erros que se está a cometer bastante(...)*” (E3).

Relativamente à subcategoria “Face à marginalização do DT” o entrevistado E6 considerou esta temática muito pertinente, facto corroborado pelo elevado número de F.U.R. encontrado. Ao ser lida e analisada a sua entrevista consegue-se compreender que o entrevistado E6 é diretor de turma e que a sua experiência no exercício deste cargo, relativamente à EE não tem sido a melhor. O seu discurso poderia ser classificado como acutilante em relação às reuniões com os encarregados de educação quando este afirma “*Sendo o Diretor de Turma o responsável pela aplicação dos PEI’s, nós estamos postos sempre à margem*” (E6) e “*Por motivos vários a reunião acaba sempre por acontecer com o encarregado de educação e eu nunca estou lá, não existindo qualquer tipo de registo. Isto é uma coisa que me aborrece...*” (E6).

Este entrevistado revela não ficar minimamente agradado nas reuniões que são efetuadas sem a sua presença pois frisa que “... *os encarregados de educação reúnem só com o professor de Educação Especial, que é uma coisa que sempre me fez confusão.*” (E6).

Este também sabe que tem de coordenar a aplicação do PEI com medida CEI mas afirma que “*O professor de EE está habituado de uma forma ... aahh... a monopolizar o processo, de uma forma à parte dos conselhos de turma.*” (E6) e “*Nós temos vindo a ser marginalizados do processo, mas sabemos que somos os responsáveis e temos consciência disso e eu tenho tentado muitas vezes que essa reunião seja feita comigo mas nunca consegui nenhuma.*” (E6).

5. Síntese

Através da observação participante constatou-se que o grupo de EE não realizou atividades previstas no PAA, de uma forma inclusiva, contrariando os princípios educativos e valores plasmados no PEA.

De acordo com os dados obtidos através da análise às atas dos conselhos de turma, constatou-se que a monitorização do CEI é realizada apenas nas reuniões de final de trimestre. Uma vez que foram realizadas cinco reuniões ao longo do ano letivo, as duas primeiras reuniões (preparatória do ano letivo e intercalar) não contemplaram aspetos referentes à monitorização do PEI com medida CEI.

Nas referidas atas, apenas foram encontrados dois reajustamentos do CEI: um referente a um apoio retirado na disciplina de Francês, e outro relativo a uma experiência de cariz laboral.

Com já foi referido anteriormente, o conjunto de dados apontam para o facto de ter ocorrido um processo de monitorização essencialmente de carácter formal, processo esse pouco substantivo, porquanto, e de acordo com o próprio texto das atas, não foram abordados nas reuniões, aspetos importantes, nomeadamente, os que se referem à avaliação, reformulação de objetivos presentes no PEI e à adoção de critérios de avaliação dos mesmos. Por outro lado, excetuando os dois reajustamentos supramencionados, as atas não refletem os diferentes tipos de reajustamentos de natureza curricular que podem e devem ser efetuados.

Através da leitura da única ata do grupo de EE, facultada ao investigador, verificou-se que o CEI não foi alvo de análise na reunião do referido grupo. Com base nesta fonte de informação, não se pode concluir se houve ou não outras reuniões não documentadas, em que este assunto tenha sido abordado.

Relativamente aos dados obtidos através das entrevistas aos docentes de Educação Especial, verificou-se que têm apenas uma noção geral do número de alunos abrangidos pela medida CEI que frequentam o 3ºciclo do ensino básico. No que diz respeito ao número de docentes de EE que acompanhavam estes alunos há uma oscilação entre o valor 3 e 4, porque um dos entrevistados não contabilizou um colega que exerceu funções no Agrupamento de Escolas e que no momento da realização da entrevista, encontrava-se a lecionar noutro Agrupamento de Escolas.

Das entrevistas aos docentes de EE, verificou-se que o CEI não foi abordado nas reuniões do grupo, o que vem esclarecer as dúvidas referidas anteriormente sobre o facto de este assunto ter sido ou não abordado nessas reuniões.

Das entrevistas aos docentes de EE, concluiu-se, que no respeitante às recomendações da IGEC em relação à EE, foram acolhidas, sobretudo, as referentes à uniformização dos processos. Porém, e de acordo com a opinião destes docentes, no PEA existe pouco protagonismo da EE, o que poderá significar que as recomendações da equipa inspetiva estão pouco explícitas neste documento estruturante da vida escolar.

De acordo com as entrevistas ao conjunto dos oito docentes, constatou-se que a maioria concordou com as críticas do relatório do grupo de trabalho de EE em relação às lacunas na formulação dos objetivos, nomeadamente, no que diz respeito à profusão de objetivos de difícil medição, à inexistência orientada de forma contínua para os resultados e à falta de exigência nas metas formuladas. Dois dos entrevistados consideraram os objetivos do CEI pouco funcionais.

No que diz respeito à monitorização do PEI com medida CEI, concluiu-se que dois dos entrevistados referiram que não existem critérios específicos de avaliação dos objetivos e seis deles mencionaram que utilizam os critérios das diferentes disciplinas.

Quanto aos suportes de monitorização utilizados, verificou-se uma dispersão nas respostas dos entrevistados, conseguindo-se apurar seis tipos de suportes, sendo que as produções dos alunos foi o mais referido.

Todos os entrevistados consideraram que o coordenador do PEI com medida CEI é o DT. Consideraram também que existem diferentes participantes nas reuniões de monitorização, que vão desde os docentes que trabalham com os alunos abrangidos pela medida educativa CEI, técnicos e encarregados de educação. Estes últimos participam somente nas reuniões de carácter informal.

Apesar do que foi referido anteriormente, alguns dos entrevistados consideraram que não existe acolhimento das expectativas dos encarregados de educação no processo de monitorização. A situação é mais flagrante quando se remete para o acolhimento das expectativas dos alunos. As expectativas destes dois supostos participantes só assumem mais importância a partir do momento em que é elaborado um PIT.

Relativamente à periodicidade da monitorização, dois entrevistados referiram que foi realizada cinco vezes ao longo do ano letivo e seis consideraram que só foi realizada três vezes, ou seja, uma por período. A maioria dos entrevistados considerou que a periodicidade da monitorização do PEI com medida CEI é suficiente.

As informações prestadas pelos seis docentes corroboram os dados obtidos através das atas dos conselhos de turma, tal como foi referido anteriormente.

Apesar de dois entrevistados considerarem que a monitorização foi realizada cinco vezes ao longo do ano letivo, verificou-se, através da análise das atas dos conselhos de turma, que as duas primeiras reuniões realizadas não contemplam aspetos referentes à monitorização.

No que diz respeito aos reajustamentos que surgem no âmbito do processo de monitorização, estes são, de acordo com os dados das entrevistas, de diferentes naturezas (dentro da disciplina, criação de disciplinas alternativas, de carácter funcional, áreas e conteúdos intermédios, eliminação de conteúdos/objetivos e adição de conteúdos/objetivos). Contudo, estes dados não são comprovados através da análise documental das atas dos conselhos de turma, pois na maioria das turmas e nos diferentes momentos de avaliação realizados, não há reajustamentos do PEI com medida CEI.

Quanto aos acordos e compromissos, metade dos entrevistados considerou que estes são realizados com facilidade. Embora tenha tido uma expressão reduzida, emergiu das entrevistas a ideia de que existe um maior envolvimento dos CT's quando os docentes conhecem melhor o aluno, ou quando os docentes têm menos tempo de serviço, porque são mais sensíveis às questões da EE e procuram envolver-

se mais nas reuniões realizadas. Quatro dos entrevistados consideraram que há pouco envolvimento dos CT's nas reuniões de monitorização do PEI com medida CEI.

No que respeita às reuniões informais metade dos entrevistados considerou que apenas são efetuados contactos, que podem oscilar entre os seguintes intervenientes: DT, docente de EE, encarregado de educação (este com menos frequência). Três dos entrevistados consideraram mesmo que não ocorrem reuniões informais.

Quanto às finalidades das reuniões informais, estas são muito diversas (recolha de informação, levantamento de hipóteses, resolução urgente de problemas, mudança de horário e acertos do CEI), sendo que, a que surge com mais frequência nas entrevistas se refere à resolução urgente de problemas.

De acordo com metade dos entrevistados, as reuniões com os encarregados de educação são realizadas, sobretudo, para que estes possam ser informados sobre o PEI do seu educando. Segundo a opinião de dois inquiridos, a sua frequência é bastante baixa. Normalmente nestas reuniões estão presentes o DT, o encarregado de educação e o docente de EE, porém, é de referir que em algumas situações, e apesar do DT ser o coordenador do PEI, este sente-se marginalizado em relação ao processo de monitorização.

Parte III – Proposta de Intervenção

1. Diagnóstico de Necessidades

A análise dos dados recolhidos através da análise documental, das entrevistas e da observação participante permitiu caracterizar a situação real e a situação ideal. O confronto entre a situação real e ideal (cf. Quadro 32) possibilita identificar as necessidades.

Quadro 32 – Representação da situação real encontrada, da identificação das necessidades e a situação ideal

Situação Real	Identificação das Necessidades	Situação Ideal
O grupo de EE não realizou atividades previstas no PAA, de uma forma inclusiva, contrariando os princípios educativos e valores plasmados no PEA.	- O grupo de EE deverá propor e realizar atividades inclusivas, como visitas de estudo, comemoração de efemérides, dia cultural.	- Atividades que estejam em consonância com os princípios educativos e valores contemplados no PEA
Reuniões do grupo de EE sem periodicidade definida.	- Estabelecer um calendário de reuniões para o ano letivo.	- Reuniões do grupo de EE com periodicidade regular.
Reuniões do grupo de EE sem prova documental e sem um ponto específico na ordem de trabalhos sobre o CEI.	- Realizar atas/memorandos onde seja abordado o CEI.	- Reuniões com prova documental sobre a monitorização do CEI.
Pouca relevância da EE no PEA.	- Explicitar nas prioridades do PEA os objetivos inerentes à EE.	- PEA com características mais inclusivas.

Profusão de objetivos de difícil medição no PEI com CEI.	- Capacitar os docentes na elaboração de objetivos de modo SMART (Específicos; Mensuráveis, Atingíveis; Realistas e Temporais).	- Objetivos do PEI com CEI selecionados de acordo com o critério SMART.
Inexistência de critérios específicos para avaliação dos objetivos previstos no PEI com CEI.	- Realizar a avaliação dos objetivos “de modo qualitativo ou quantitativo, através de evidências formais (ex: testes) ou ecológicas (observação do comportamento em contexto real)” (Centro de Reabilitação Profissional de Gaia, 2015, p.15).	- Critérios específicos de avaliação da consecução dos objetivos estabelecidos no PEI com CEI.
Sensação de marginalização por parte do DT no processo de monitorização.	- Realizar reuniões preparatórias para as reuniões formais entre o DT e o docente de EE.	- Reuniões preparatórias através do trabalho colaborativo entre o DT e o docente de EE.
Pouco acolhimento das expectativas dos encarregados de educação.	- Acolher as expectativas dos encarregados de educação através das reuniões realizadas com o DT e o docente de EE para apresentá-las nas reuniões formais.	- Expectativas dos encarregados de educação consideradas na elaboração e monitorização do PEI com medida CEI.
Pouco envolvimento dos CT em relação à monitorização do PEI com medida CEI.	- Sensibilizar os docentes do ensino regular para o trabalho no âmbito da EE através de ações de formação/sensibilização sobre os aspetos inerentes ao exercício das suas funções.	- Eficiência na monitorização do PEI com medida CEI por parte dos participantes nas reuniões destinadas para o efeito.
Apenas contactos em vez de reuniões informais no processo de monitorização do	- Realizar uma reunião informal entre o DT/docente de EE/ Enc. Ed./ aluno com o intuito de implementar as reformulações do	- Reuniões informais entre o DT/docente de EE/ Enc. Ed./ aluno com vista a

PEI com medida CEI.	PEI com medida CEI.	implementar as reformulações previstas no PEI com CEI.
---------------------	---------------------	--

2. Projeto de Intervenção

O presente projeto de intervenção designa-se de “Qualidade educativa em Educação Especial: Monitorização de processos para melhoria de resultados.”.

Através do levantamento do diagnóstico de necessidades, que compõe a primeira parte deste projeto de intervenção, emergiram três eixos de ação (Conselhos de Turma, Grupo de EE e Direção do Agrupamento) que visam melhorar a resposta educativa no âmbito da Educação Especial.

O investigador ao propor um projeto de intervenção considerou que este deve obedecer aos seguintes parâmetros: contextualização, exequibilidade e pertinência.

No que respeita ao primeiro parâmetro, considerou-se que face ao diagnóstico de necessidades e da literatura revista na primeira parte deste trabalho, foram encontrados três alvos de ação no presente estudo, o primeiro foram os CT's e os respetivos DT's, o segundo o grupo de EE e o terceiro a direção do Agrupamento de Escolas.

Em relação ao segundo parâmetro foi considerado que qualquer proposta de intervenção deve assentar no princípio basilar da exequibilidade, não se propondo planos de intervenção/propostas de melhoria com características megalómanas, irrealistas e descontextualizadas, pois não se pretende que este trabalho tenha características como “ a ambição desmedida e a mais completa confusão” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.23). Sabendo que o público-alvo está cada vez mais assoberbado de tarefas, inerentes às suas funções, não se pretende que estes fiquem ainda mais sobrecarregados de atividades. Porém, consegue-se melhorar a *performance* das instituições através de pequenos reajustes e alterações, sejam elas do ponto de vista organizacional, ou ao nível das dinâmicas de trabalho, que poderão contribuir para a melhoria da qualidade educativa das instituições.

A pertinência do projeto proveio da investigação realizada. Considera-se que esta só fará sentido se for triangulada com os dois parâmetros anteriormente referidos.

Atendendo a que o público-alvo foi decomposto em três categorias, serão apresentados ao longo dos três subpontos seguintes, a proposta de intervenção ao nível dos conselhos de turma e duas sugestões de melhoria, uma para o grupo de EE e outra ao nível da direção.

2.1. Proposta de Intervenção ao nível dos Conselhos de Turma

Face às características da investigação realizada, atribuiu-se ao plano de formação esboçado, a seguinte designação: “Qualidade Educativa em Educação Especial: Monitorização de processos para melhoria de resultados”.

Público-Alvo

Diretores de Turma de alunos com NEE, abrangidos pela medida CEI; docentes dos Conselhos de Turma do 3ºciclo com alunos de NEE (alínea e)) e docentes de EE.

Organização Temporal

A formação decorrerá ao longo do ano letivo, sendo realizadas cinco sessões (três no primeiro período, uma no segundo e terceiro períodos). A duração prevista para cada sessão é de 2h30 min..

Recursos materiais

Material de escrita; PEI's e CEI's do 3ºCiclo do ensino básico; quadro e giz; computador e projetor.

Objetivo Geral:

- Ser capaz de por em prática o processo de monitorização do PEI com CEI.

1ºPeríodo

1ª Sessão - Primeira semana do mês de setembro

Objetivos Específicos

- Conhecer os conceitos de PEI de CEI, enquadrados na legislação em vigor;

- Compreender a importância da avaliação processual/monitorização do PEI com CEI;
- Distinguir objetivos, de estratégias e atividades;

Metodologia

1. Breve apresentação do formador e dos formandos;
2. Recolha da opinião dos formandos sobre o PEI e o CEI, registando no quadro, com recurso a uma tabela com as seguintes entradas: “Um PEI é .../Um PEI não é...” e “Um CEI é.../Um CEI não é...”;
3. Realização de uma breve exposição sobre o PEI e o CEI do ponto de vista conceptual;
4. O formador através do diálogo horizontal e vertical levará os formandos a compreender a importância da monitorização do PEI com CEI;
5. O formador deverá constituir grupo de 4 elementos, onde esteja representado em cada grupo um DT, e caso seja possível, três docentes de áreas distintas;
6. O formador distribui por cada um dos grupos um PEI com medida CEI e solicitará que sejam identificados os objetivos, estratégias e atividades constantes nos documentos a analisar;
7. O formador através do diálogo horizontal e vertical procederá à distinção destes conceitos;
8. Em seguida, pedirá que os formandos identifiquem o número de objetivos patentes no PEI, bem como, a sua distribuição a nível temporal.

2ª Sessão - Segunda semana do mês de setembro

Objetivos Específicos

- Elaborar objetivos com recurso à Taxonomia de *Bloom*;
- Elaborar objetivos SMART (Específicos, Mensuráveis; Atingíveis; Realistas e Temporais).

Metodologia

1. O formador fará uma breve revisão da última tarefa, realizada pelos formandos, na sessão anterior;
2. Através do método expositivo, o formador abordará a taxonomia de *Bloom* e a construção de objetivos SMART;
3. Os grupos de trabalho procederão à reformulação dos objetivos presentes no PEI com CEI, trabalhado na sessão anterior, utilizando a taxonomia de *Bloom* e os objetivos SMART;
4. Os grupos procederão à apresentação dos resultados, através de uma análise comparativa do “Antes” e “Depois”;
5. O formador irá propor que na próxima sessão, seja apresentado um instrumento de avaliação do grau de consecução dos objetivos presentes no PEI.

3ª Sessão - Segunda semana do mês de novembro

Objetivos Específicos

- Recolher informações pertinentes para as reuniões formais;
- Acolher as expectativas dos vários intervenientes no processo de monitorização do PEI com CEI;
- Elaborar uma lista de reformulações do PEI com CEI.

Metodologia

1. Constituição de novos grupos de trabalho, onde metade dos formandos desempenhará o “papel de DT”, e os outros formandos serão os “elementos que constituem o CT”;
2. Distribuição de um “caso” (PEI com CEI) pelos dois grupos;
3. Ao “grupo DT” será solicitado que recolham informações dos diferentes intervenientes (encarregados de educação, psicólogos e técnicos do CRI) que considerarem pertinentes para preparar a reunião formal;

4. Ao “grupo CT” será solicitado que elaborem uma lista de reformulações (*e.g.*, objetivos, estratégias e atividades) do CEI que considerarem pertinentes, a apresentar na próxima reunião formal do CT;

5. Realizada a tarefa, as conclusões serão apresentadas e debatidas em plenário, sendo o formador o moderador da sessão.

2º Período

4ª Sessão - Primeira semana do mês de março

Objetivos Específicos

- Preparar uma breve descrição da situação atual do aluno;
- Identificar os objetivos atingidos e a atingir que serão alvo de avaliação na próxima reunião formal.

Metodologia

1. Em cada grupo de trabalho existirá pelo menos, um elemento do grupo de EE;
2. Em cada grupo será proposta a realização de uma reunião informal, entre o DT e o docente de EE, que visa preparar a reunião formal;
3. Será distribuído a cada grupo de trabalho o PEI com CEI, que anteriormente foi alvo de análise e reformulação;
4. De acordo com as informações recolhidas após a primeira reformulação do PEI com CEI, o DT e o docente de EE deverão elaborar uma breve descrição da situação atual do aluno (informações dos encarregados de educação, técnicos, monitores de estágio, etc...) para ser apresentada aos elementos do CT na próxima reunião formal;
5. Cada grupo procederá à identificação dos objetivos atingidos e a atingir, do PEI com CEI, que serão alvo de avaliação na próxima na reunião formal.

3º Período

5ª Sessão - Última semana do mês de abril

Objetivos Específicos

- Avaliar os efeitos da ação de formação no processo de monitorização do CEI;

- Avaliar a ação de formação.

Metodologia

Nota 1: Na semana anterior à realização desta sessão, o formador solicitou que os formandos trouxessem para esta sessão as atas das últimas reuniões de avaliação.

1. Em grupos de trabalho, os formandos procedem à análise das atas, procurando identificar as alterações que foram feitas no CEI e os efeitos delas decorrentes no processo de monitorização;
2. As conclusões deste trabalho, apresentadas em grande grupo serão alvo de debate;
3. Seguidamente, os formandos preencherão um breve questionário tendo em vista a avaliação da ação de formação.

Nota 2: Caso se verifique uma melhoria na monitorização do processo de implementação do PEI com CEI no 3º ciclo do ensino básico, esta formação pode ser replicada e aplicada em outros níveis de ensino (2º ciclo e secundário) no Agrupamento de Escolas. Os docentes que receberam inicialmente a formação poderão desempenhar o papel de formadores.

2.2. Sugestões de melhoria no Grupo de Educação Especial

Objetivo Geral: Melhorar a articulação curricular e pedagógica dos PEI's com CEI's.

Objetivos Específicos

- Elaborar registos que reflitam o reforço de articulação curricular e pedagógica dos PEI's com CEI's;
- Realizar reuniões de grupo com uma periodicidade regular;
- Produzir registos documentais (memorandos/atas) nas reuniões efetuadas.

Público-alvo: Grupo de EE.

Organização temporal: Ao longo do ano letivo.

Metodologias

1. Elaboração de um calendário, na primeira reunião do ano letivo, com uma previsão de reuniões que irão ser realizadas ao longo do ano letivo;
2. Produção de um registo documental, em cada reunião, efetuada pelos diferentes elementos do grupo de recrutamento, através de um sistema rotativo;
3. Criação de um ponto específico na ordem de trabalhos, sobre a articulação curricular e pedagógica do PEI com CEI;
4. Propor e realizar atividades de caráter inclusivo, tendo como referências o PEA e o PAA.

2.3. Sugestões de melhoria ao nível da Direção

O investigador considera que o primeiro passo para melhorar a qualidade educativa em relação à EE é que a comunidade escolar tome consciência da necessidade desta estrutura ser considerada uma importante valência do Agrupamento. Em segundo lugar, e apesar das especificidades que a revestem, esta tem por objetivo a inclusão de crianças/alunos com NEE no ensino regular. Tal como defende Alves (2014, p.96) “os desafios à inclusão das crianças com NEE, de caráter permanente, no ensino regular implicam inovação, mudança de atitude e alteração da prática pedagógica do pessoal docente, da gestão e da organização da escola e das turmas em geral”.

No que concerne à direção do Agrupamento de Escolas, o investigador sugere que sejam explicitadas nas prioridades do PEA os objetivos inerentes à EE.

A existência de objetivos explícitos, mensuráveis, realistas e atingíveis, poderão facilitar o trabalho do grupo de EE, pois poderão funcionar como linhas orientadoras para o exercício das suas funções.

Seria conveniente que ao ser constituído o grupo de trabalho que procederá à reformulação do PEA, existisse pelo menos um elemento do grupo de EE, e que o mesmo tivesse boas competências relacionais e uma capacidade de trabalho colaborativo. Esta proposta vai na linha de pensamento de Alves (2014, p.76) uma vez que o mesmo propõe “ *que os recursos humanos da EE colaborem, impreterivelmente, em diversas atividades dos planos anual e plurianual das escolas*

e coordenem, organizem e dinamizem as suas iniciativas, tendo em conta as suas necessidades e as metas e prioridades da EE, definidas e aprovadas no PE” de cada Agrupamento de Escolas.

Considerações Finais

Para se efetuar o presente estudo, revisitou-se a literatura referente a quatro aspetos fulcrais, considerados pelo investigador, que são a qualidade educativa, a avaliação educacional, a educação especial e o currículo.

No que diz respeito aos dados recolhidos e no que concerne à Educação Especial no Agrupamento de Escolas, constatou-se que, do ponto de vista conceptual, os seus elementos conhecem os dispositivos legais em vigor e até sabem como devem atuar ao nível do processo de implementação de um PEI com medida CEI.

Conseguiu-se ainda apurar que o processo de monitorização do PEI com CEI fica, a maior parte das vezes, circunscrito ao papel, não ocorrendo práticas de monitorização efetiva, pois o envolvimento real dos participantes no processo de monitorização é limitado.

De acordo com os dados analisados, existe facilidade em realizar acordos e compromissos devido ao pouco envolvimento dos CT's. Verificou-se ainda que a responsabilidade ao nível da monitorização do PEI com CEI fica sobretudo a cargo do docente de EE e do DT.

Conseguiu-se apurar que a monitorização do CEI ocorre três vezes no ano, tendo os entrevistados considerado que a periodicidade da monitorização do PEI com medida CEI é suficiente.

No que se refere aos reajustamentos realizados do CEI, que advêm da monitorização, pode-se constatar que estes têm as mais diversas naturezas, sendo os reajustamentos ao nível da funcionalidade os mais destacados. Emergiram no discurso dos entrevistados seis possibilidades de reajustamentos curriculares. No entanto, através da consulta das atas, estes dados não foram confirmados.

Verificou-se, assim, que do ponto de vista teórico existem entrevistados que conhecem vários tipos de reajustamentos que podem ser efetuados, porém, na prática, nenhum foi alvo de reformulação.

No que se refere às lacunas na formulação de objetivos presentes no PEI com CEI, a maioria dos entrevistados concordou que elas existem, referindo que os

objetivos são avaliados através de critérios de avaliação específicos para cada uma das disciplinas.

Relativamente às reuniões com os encarregados de educação, constatou-se que a maioria é para informar os mesmos sobre a situação escolar do seu educando, não se verificando um papel ativo destes agentes educativos no processo de monitorização.

No que diz respeito ao PEA, considerou-se que a Educação Especial está pouco explícita no referido projeto e que as recomendações da IGEC, para a EE, não foram devidamente acolhidas. Se se pretende que a EE dê uma resposta educativa de qualidade, com características inclusivas, será de pensar na reformulação deste documento estruturante da vida do Agrupamento de Escolas.

Em função dos dados recolhidos foi realizado um diagnóstico de necessidades, que conduziu à elaboração de um projeto de intervenção para os docentes que têm assento nos conselhos de turma do terceiro ciclo do ensino básico e a duas sugestões de melhoria: uma relativamente às práticas do grupo de EE; e outra dirigida à direção do Agrupamento de Escolas, tendo em vista a explicitação nas prioridades do PEA os objetivos inerentes à EE.

Quanto às limitações do estudo, o autor do projeto aponta desde já duas razões que confinaram a investigação. A primeira, de ordem logística, pois o tempo atribuído para se realizar a investigação foi bastante limitado, acrescido o facto de no presente ano letivo o investigador não trabalhar no Agrupamento de Escolas. Estas situações condicionaram a realização do estudo.

A segunda razão prendeu-se com o levantamento de dados que o investigador pretendeu fazer nos estádios iniciais do seu trabalho e que devido ao fator tempo teve que abandonar e reorganizar o mesmo. Era também pretensão inicial, a realização de entrevistas junto da Diretora do Agrupamento; Coordenadora de Educação Especial; Encarregados de Educação e alunos do 3ºciclo do ensino básico com NEE, abrangidos pela medida educativa CEI. Devido aos esforços que teriam que ser empreendidos, ao tempo que seria necessário para se realizarem todas as entrevistas, bem como todo o processo inerente ao tratamento e análise de dados, tal não foi possível. Certamente que o investigador encontraria informação muito rica, capaz de complementar a sua investigação e permitir que a mesma fosse interpretada de um outro modo, porém, face às razões supra referidas, não foi possível fazê-lo.

Quanto às recomendações para estudos futuros, seria pertinente realizar-se um estudo similar, mas, na ótica dos Encarregados de Educação e dos alunos, tentando perceber que contribuição poderia dar estes participantes na monitorização do PEI com medida CEI.

A última recomendação que apraz referir está relacionada com o convite que o Agrupamento de Escolas poderia fazer a uma instituição de ensino superior, para que a mesma funcionasse como “amigo crítico”, pois, a *“participação de elementos externos é uma estratégia importante para fortalecer a investigação dos práticos. Pressupõe dar orientações sobre métodos de questionamento e apoio técnico para o registo e o relato de conclusões, enquanto, ao mesmo tempo, se introduz um elemento de crítica”* (Ainscow, 2000, p.13). Esta figura seria uma mais-valia na melhoria da qualidade educativa do Agrupamento de Escolas em relação à EE.

Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores, S.A..
- Ainscow, M. (1995). Education For All: Making it happen. *Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial* (A.M.B. Costa, Trad.), realizada em Birmingham, em abril. (Obra original publicada em 1995). Disponível em: 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. *Comunicação apresentada no Simpósio Improving the Quality of Education for All* (A.M.B. Costa, Trad.) da British Education Research Association, realizada em Cardiff, em setembro. (Obra original publicada em 2000).Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_15.pdf
- Albright, K.Z., Brown, L., VanDeventer, P., & Jorgensen, J. (1989). O que os professores do Ensino Regular devem saber acerca dos alunos com problemas intelectuais Graves. (J.V. Pinto, Trad.). In L. Brown *et al.* *Educational programs for students with severe intellectual disabilities. Vol.XVI*. Madison, WI: Madison Metropolitan Schools District.(Obra original publicada em 1987).
- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (1986). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, F. (2015). *Supervisão, Avaliação e Educação Especial*. Viseu: Edições Esgotadas.
- Alves, F. J. P. (2014). *Manual de Intervenção e Apoio à Educação Especial*. Espanha: Bubok Publishing S.L..
- António, S. N., Teixeira, A., & Rosa, A. (2016). *Gestão da Qualidade – de Deming ao Modelo de Excelência da EFQM*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Bahia, S., Freire, I.P., Estrela, M. T., Amaral, A., & Espírito Santo, J.A. (2017). The Bologna process and search for excellence: between rhetoric and reality, the emotional reactions of teachers. *Teaching In Higher Education*. 22 (4),467- 482.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bénard da Costa, A. M. (Coord.) (1996). *Currículos Funcionais – sua Caracterização*. Vol.1. Lisboa: instituto de Inovação Educacional.
- Bénard da Costa, A.M. (2006). *Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva*. Sintra, Portugal.

- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1972). *Taxionomia dos Objetivos Educacionais – Domínio Cognitivo*. Porto Alegre: Globo RS.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é Medir?* Rio Tinto: Edições Asa.
- Centro de Reabilitação Profissional de Gaia. (2015). *Necessidades Especiais de Educação. Parceria entre a Escola e o CRI: Uma Estratégia para a Inclusão*. Estoril: Editora CERCICA.
- Clímaco, M.C. (1992). *Monitorização e práticas da avaliação das escolas*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Correia, L.M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 2002, 15(1), 221-243.
Disponível em:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>
- Cunha, P. O. (1997). Excelência e Qualidade em Educação. In P.O. Cunha (Org.). *Educação em Debate: Reinvenção da Escola* (p.83). Lisboa: Universidade Católica Editora. ISBN 972-9430-95-0.
- Cunha, P.M., Alves, A. P., Cruz, I., & Duarte, L. (2014). *Relatório do grupo de trabalho sobre Educação Especial*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência e Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social.
- Davok, D. F. (2007). Quality in education. *Avaliação: revista da avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 12(3), 505-513. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3>
- Dias, N.F.D. C., & Melão, N. F. R. (2009). Avaliação e qualidade: dois conceitos indissociáveis na gestão escolar. *Tékhné-Revista de Estudos Politécnicos*, (12), 193-214.
Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/tek/n12/n12a11.pdf>
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação*, 115-160. Disponível em:
<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5788/1/Acerca%20da%20articulac%CC%A7a%CC%83o%20de%20perspectivas.pdf>

- Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7 (4), 99-116. Disponível em:
<https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5088/1/Artigo%20IFialho%20Rev%20Temas%20e%20Problemas.pdf>
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Inspecção Geral da Educação (2011). *Educação Especial: Respostas Educativas – Relatório 2010-2011*. Lisboa: IGE – Divisão de Comunicação e Documentação (DCD).
- Inspecção Geral da Educação e Ciência (2014). *Programa de Acompanhamento - Educação Especial: Respostas Educativas*. Lisboa: IGE – Divisão de Comunicação e Documentação (DCD).
- Kregel, J. (2012). Designing Instructional Programs. In P. Wehman & J. Kregel (Eds.). *Functional Curriculum for Elementary and Secondary with Special Needs*. USA: Pro-Ed, Inc..
- Leite, T.S. (2010). *Diferenciação Curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos*. III Seminário de Educação Inclusiva, Universidade Lusófona. Disponível em:
<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2976/1/Diferencia%C3%A7%C3%A3o%20curricular%20na%20resposta%20%C3%A0s%20necessidades%20educativas%20especiais%20dos%20alunos.pdf>
- Leite, T.S. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Coleção (Indução e Desenvolvimento Profissional Docente). Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível on-line.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista EduSer*, (2 (2)), 49-65. Disponível em:
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Ministério da Educação (2008). *Decreto-Lei n.º 3/2008*, de 7 de Janeiro. Diário da República. I série, n.º 4.
- Ministérios da Educação e Ciência e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social (2014). *Despacho n.º 706-C/2014*, de 15 de janeiro. Diário da República. 2.ª série, n.º 10 – 15 de janeiro.

- Ministério da Educação/DGIDC (Ed.) (2008). *Educação Especial – manual de apoio à prática*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Ministério da Educação (2016). *Decreto-Lei n.º 17/2016*, de 4 de abril. Diário da República. I série, n.º 65.
- Ministério da Educação (2016). *Despacho Normativo n.º 1-F/2016*, de 5 de abril. Diário da República. II série, n.º 66.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pacheco, J.A.(1994). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco,J.A.(2012).Avaliação das aprendizagens: políticas formativas e práticas sumativas. *Encontros de Educação*, 1-9. Disponível em:
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21170/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20das%20aprendizagens%20%20Pol%C3%ADticas%20formativas%20pr%C3%A1ticas%20sumativas.pdf>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Perrenoud, P.(1999). Não mexam na minha Avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas* (pp.177-179). Porto: Porto Editora. ISBN 978-972-0-34109-9.
- Ribeiro, L. (1989). *Avaliação da Aprendizagem*. Porto: Texto Editora.
- Rodrigues, P. (1999). A Avaliação Curricular. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas* (p.23). Porto: Porto Editora. ISBN 978-972-0-34109-9.
- Rodrigues, D. (2007). Paradigma da Educação Inclusiva: Reflexão sobre uma Agenda Possível. *Inclusão, Vol. 1*, pp.11-12.
- Roldão, M.C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Rosado, A., &Silva,C.(1999). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. *Pedagogia do Desporto–Estudos*, 6. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/267206009_CONCEITOS_BASICOS SOBRE_AVALIACAO_DAS_APRENDIZAGENS
- Tomlinson, C.A., & Allan, S.D. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Asa.

Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: Plátano.

Zabalza, M. (2001). Desafios para uma escola de Qualidade no Próximo Milénio. *Actas das IX Jornadas Pedagógicas – III Transfronteiriças, intituladas Educação*. Castelo Branco: RVJ-Editores, Lda.

APÊNDICES

Apêndice I – Pedido de autorização de estudo

Pedido de autorização de Estudo à Direção do Agrupamento Escolas

António Manuel Fagulha Morais
Docente xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Contacto: XX XXX XX XX

Diretor/a do Agrupamento Escolas xxxxxxxx

ASSUNTO: *Pedido de autorização de estudo no âmbito de Mestrado*

Eu, António Manuel Fagulha Morais, portador do CC XXXXXXXXX, NIF XX XX XX XXX, aluno do Instituto Politécnico de Beja – Escola Superior de Educação, com o nº XXXXX, venho por este meio solicitar a vossa excelência a autorização para desenvolver um trabalho investigativo no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. O estudo que pretendo efetuar incide na Monitorização do Processo de Implementação dos Currículos Específicos Individuais de alunos do terceiro Ciclo do Ensino Básico no Agrupamento Escolas xxxxxxxxxx.

A metodologia a adotar para a recolha de dados consiste na análise documental (ano letivo 20XX/20XX) e entrevistas semiestruturadas aos Diretores de Turma do 3ºciclo do ensino básico e aos Docentes de Educação Especial que acompanhavam os alunos do 3ºciclo do ensino básico abrangidos pela medida educativa: Currículo Específico Individual. Os dados serão depois tratados e triangulados com a observação participante do investigador.

É ainda de referir que todas as gravações efetuadas na realização das entrevistas, bem como toda a documentação fornecida, será alvo de destruição quando a dissertação der entrada nos Serviços Académicos do Instituto Politécnico de Beja para ser defendida publicamente.

Comprometo-me ainda a garantir a confidencialidade e o anonimato da Instituição e das pessoas que nela trabalham, bem como o uso exclusivo dos dados recolhidos para tratamento investigativo.

Sem outro assunto, agradeço, desde já, a sua atenção.

Pede deferimento,

Beja, 4 de janeiro de 2017

(António Manuel Fagulha Morais)

Apêndice II – Guião de Entrevista aos docentes de EE e Diretores de Turma



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação de Beja

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor



**TEMA: A monitorização do Processo de Implementação dos Currículos Específicos Individuais de alunos do
Terceiro Ciclo do Ensino Básico**

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS DOCENTES DE EE E DIRETORES DE TURMA

Objetivo Geral: Compreender a forma de monitorização do processo de implementação dos Currículos Específicos Individuais de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico num Agrupamento Escolas do Baixo Alentejo/ Alentejo Litoral

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
Bloco I - Legitimação da entrevista;	-Legitimar a entrevista; - Motivar (o)a			- A entrevista será realizada

<ul style="list-style-type: none"> - Motivação do(a) entrevistado(a); - Envolvimento do(a) entrevistado(a) no estudo a realizar; - Confidencialidade e anonimato da entrevista. 	<p>entrevistado(a);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informar o(a) entrevistado(a) do tema e objetivo do estudo; - Solicitar a sua colaboração explicitando a sua importância para o estudo em curso; - Assegurar o caráter confidencial e o anonimato da entrevista; - Pedir permissão para gravar a entrevista em áudio; - Agradecer a sua disponibilidade. 			<p><i>num contexto calmo, sem ruído nem interferências;</i></p> <p><i>- Procurar desenvolver um clima de empatia entre o(a) entrevistado(a) e o entrevistador.</i></p>
<p>Bloco II</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação e caracterização do(a) entrevistado(a); 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer elementos biográficos do(a) entrevistado(a); 	<ul style="list-style-type: none"> - Idade; - Formação Base; - Anos de serviço em 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Que idade tem? 2. Qual a sua formação base? 3. Quantos anos de serviço tem? 	

	- Conhecer o percurso profissional do(a) entrevistado(a);	geral; - Anos de serviço na Ed. Especial.		
<p><i>Bloco III</i></p> <p>- Caracterização da Educação Especial no Agrupamento de Escolas.</p>	- Conhecer a realidade do Agrupamento de Escolas em relação à Educação Especial;	<p>- Nº de alunos;</p> <p>- Nº de docentes;</p> <p>- Periodicidade das reuniões de grupo;</p> <ul style="list-style-type: none"> Assuntos pertinentes. 	<p>5. No ano letivo 2015/2016 quantos alunos estavam abrangidos pela medida educativa CEI, no 3ºciclo do ensino básico?</p> <p>6. Quantos docentes diferentes de Educação Especial acompanhavam estes alunos?</p> <p>7. Com que periodicidade reunia no ano letivo 2015/2016 o grupo de Educação Especial?</p> <p>8. Nas reuniões de grupo os docentes trocavam ideias, estratégias ou metodologias para que o CEI dos alunos se tornasse cada vez mais eficiente?</p>	<p>NÃO APLICÁVEL AOS DIRETORES DE TURMA</p>

<p>Bloco IV</p> <p>- A Educação Especial constante no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas à luz das recomendações da IGEC.</p>	<p>- Conhecer a opinião do entrevistado sobre a projeção no PEA das recomendações da IGEC.</p>	<p>- Acolhimento no PEA das recomendações da IGEC.</p>	<p>9. Em 2014 a IGEC elaborou um relatório com recomendações para a Educação Especial. Em 2015 foi elaborado o PEA. Considera que as recomendações estão explícitas nas prioridades e estratégias do PEA.</p>	<p>NÃO APLICÁVEL AOS DIRETORES DE TURMA</p>
<p>Bloco V</p> <p>- Monitorização do PEI com medida CEI no 3ºciclo do ensino básico.</p>	<p>- Conhecer a frequência da realização das reuniões de monitorização.</p> <p>- Compreender o papel do coordenador do PEI;</p> <p>- Identificar a participação dos intervenientes no processo de implementação do PEI com a medida CEI;</p>	<p>- Periodicidade de Monitorização;</p> <p>- Intervenientes;</p> <p>- Coordenador;</p> <p>- Suportes de</p>	<p>10. São realizadas reuniões de avaliação de progresso dos alunos com CEI?</p> <p>10.1. Com que periodicidade se avaliam os PEI's dos alunos com CEI?</p> <p>10.2. Considera que a periodicidade é insuficiente, suficiente ou exagerada?</p> <p>11. Quem são os intervenientes nessa avaliação?</p> <p>12. Quem coordena/preside a essas reuniões de avaliação do PEI's com</p>	<p>- <i>Identificação de Intervenientes</i></p> <p>- <i>Identificação de causas inerentes à falta de coordenação efetiva.</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar que tipo de dados são utilizados no processo de monitorização; - Conhecer a opinião do entrevistado sobre o modo como são formulados os objetivos no Agrupamento. - Identificar os critérios utilizados para a avaliação da consecução dos objetivos. 	<p>monitorização;</p> <ul style="list-style-type: none"> - A formulação de objetivos no Agrupamento; - Critérios para a avaliação da consecução dos objetivos do CEI; 	<p>medida CEI?</p> <p>13. A monitorização do CEI , ou seja, a avaliação contínua dos alunos baseia-se em que dados? São utilizados elementos colhidos através de técnicas de recolha de dados sobre as necessidades dos alunos? Baseiam-se nas produções dos alunos? ...</p> <p>14. O relatório do grupo de trabalho criado pelo Despacho nº706-C, de 2014 aponta críticas aos PEI's, nomeadamente na profusão de objetivos de difícil medição, a inexistência orientada de forma contínua para os resultados e a falta de exigência nas metas formuladas. Esta situação verifica-se neste Agrupamento de Escolas?</p> <p>14.1. Nessas reuniões, para avaliar a</p>	<p>- <i>Avaliações trimestrais dos PEI's com CEI's.</i></p> <p>- <i>Críticas que constam no relatório do grupo de trabalho criado pelo Despacho nº706-C, de 15 de janeiro de 2014.</i></p> <p><i>Orientações do DL 3/2008, de 7 de janeiro.</i></p>
--	---	---	--	---

	<p>- Conhecer até que ponto são tidas em conta as expectativas dos Encarregados de Educação e dos alunos.</p> <p>- Identificar o grau de envolvimento da família na monitorização do PEI com medida CEI;</p> <p>- Averiguar se são revistas as prioridades de natureza curricular.</p>	<p>- Implicações das expectativas de alunos e Encarregados de Educação no CEI;</p> <p>- Papel dos Encarregados de Educação;</p> <p>- Revisão das prioridades de natureza curricular;</p>	<p>consecução ou não dos objetivos, utilizam-se alguns critérios específicos? Se sim, especifique.</p> <p>15. Nessas reuniões são tidas em conta as expectativas dos alunos e dos Encarregados de Educação?</p> <p>16. Os Encarregados de Educação participam nalgumas reuniões de monitorização?</p> <p>16.1. Quais as reuniões em que os Encarregados de Educação participam?</p> <p>17. Na avaliação do PEI com medida CEI, para além do perfil de funcionalidade do aluno, são revistas as prioridades de natureza curricular, ao nível dos conteúdos e objetivos selecionados?</p> <p>18. Que tipos de reajustamentos</p>	
--	--	--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer que reajustamentos/acordos ou compromissos são alcançados nas reuniões de monitorização do PEI com medida CEI; - Averiguar se existem reuniões informais; - Conhecer quais os participantes; - Conhecer quais as finalidades dessas reuniões; 	<ul style="list-style-type: none"> - Acordos/ Compromissos/ Reajustamentos; - Reuniões Informais; - Participantes; - Finalidades; 	<p>surgem habitualmente no decurso das reuniões de monitorização dos PEI's com respetivo CEI?</p> <p>19. O que lhe parece da prestação dos Conselhos de Turma ao nível da participação na monitorização de um PEI com CEI?</p> <p>20. É fácil chegar a acordos nas reuniões de monitorização/avaliação dos CEI's?</p> <p>21. Há reuniões informais para monitorizar o CEI entre as reuniões formais?</p> <p>21.1. Se sim, habitualmente quem participa nessas reuniões? Qual a sua finalidade? Que decisões tomam? Para que é servem?</p>	
--	---	---	---	--

<p>Bloco VI</p> <p>- Finalização da entrevista.</p>	<p>- Finalizar a entrevista;</p> <p>- Recolher sugestões da entrevistada;</p> <p>- Agradecer a disponibilidade em colaborar no estudo.</p>		<p>22. Gostaria de acrescentar alguma coisa?</p>	
--	--	--	---	--

Apêndice III – Protocolo de Entrevista Semiestruturada



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA Escola Superior de Educação de Beja



Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

PROTOCOLO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/DIRETORES DE TURMA

Data: __/__/2017

Bloco I	
Bloco II	<p>1. Que idade tem?</p> <p>R:</p> <p>2. Qual a sua formação base?</p> <p>R:</p> <p>3. Quantos anos de serviço tem?</p> <p>R:</p> <p>4. Há quanto anos trabalha no grupo de Educação Especial?</p> <p>R:</p>
Bloco III	<p>5. No ano letivo 2015/2016 quantos alunos estavam abrangidos pela medida educativa CEI, no 3º ciclo do ensino básico?</p> <p>R:</p> <p>Quantos docentes diferentes de Educação Especial acompanhavam estes alunos?</p> <p>R:</p> <p>6. Com que periodicidade reunia no ano letivo 2015/2016 o grupo de Educação Especial?</p> <p>R:</p> <p>7. Nas reuniões de grupo os docentes trocavam ideias, estratégias ou</p>

	<p>metodologias para que o CEI dos alunos se tornasse cada vez mais eficiente?</p> <p>R:</p>
Bloco IV	<p>8. Em 2014 a IGEC elaborou um relatório com recomendações para a Educação Especial. Em 2015 foi elaborado o PEA. Considera que as recomendações estão explícitas nas prioridades e estratégias do PEA.</p> <p>9. R:</p>
Bloco V	<p>10. São realizadas reuniões de avaliação de progresso dos alunos com CEI?</p> <p>R:</p> <p>10.1. Com que periodicidade se avaliam os PEI's dos alunos com CEI?</p> <p>R:</p> <p>10.2. Considera que a periodicidade é insuficiente, suficiente ou exagerada?</p> <p>R:</p> <p>11. Quem são os intervenientes nessa avaliação?</p> <p>R:</p> <p>12. Quem coordena/preside a essas reuniões de avaliação do PEI's com medida CEI?</p> <p>R:</p> <p>13. A monitorização do CEI, ou seja, a avaliação contínua dos alunos baseia-se em que dados? São utilizados elementos colhidos através de técnicas de recolha de dados sobre as necessidades dos alunos? Baseiam-se nas produções dos alunos? ...</p> <p>R:</p> <p>14. O relatório do grupo de trabalho criado pelo Despacho nº706-C, de 2014 aponta críticas aos PEI's, nomeadamente na profusão de objetivos de difícil medição, a inexistência orientada de forma contínua para os resultados e a falta de exigência nas metas formuladas. Esta situação verifica-se neste Agrupamento de Escolas?</p> <p>R:</p> <p>14.1. Nessas reuniões, para avaliar a consecução ou não dos objetivos, utilizam-se alguns critérios específicos? Se sim, especifique.</p>

	<p>R:</p> <p>15. Nessas reuniões são tidas em conta as expectativas dos alunos e dos Encarregados de Educação?</p> <p>R:</p> <p>16. Os Encarregados de Educação participam nalgumas reuniões de monitorização?</p> <p>R:</p> <p>16.1. Quais as reuniões em que os Encarregados de Educação participam?</p> <p>R:</p> <p>17. Na avaliação do PEI com medida CEI, para além do perfil de funcionalidade do aluno, são revistas as prioridades de natureza curricular, ao nível dos conteúdos e objetivos selecionados?</p> <p>R:</p> <p>18. Que tipos de reajustamentos surgem habitualmente no decurso das reuniões de monitorização dos PEI's com respetivo CEI?</p> <p>R:</p> <p>19. O que lhe parece da prestação dos Conselhos de Turma ao nível da participação na monitorização de um PEI com CEI?</p> <p>R:</p> <p>20. É fácil chegar a acordos nas reuniões de monitorização/avaliação dos CEI's?</p> <p>R:</p> <p>21. Há reuniões informais para monitorizar o CEI entre as reuniões formais?</p> <p>R:</p> <p>21.1. Se sim, habitualmente quem participa nessas reuniões? Qual a sua finalidade? Que decisões tomam? Para que é servem?</p> <p>R:</p>
Bloco VI	<p>22. Gostaria de acrescentar alguma coisa?</p> <p>R:</p>

**Apêndice IV – Grelha de Análise de Conteúdos das entrevistas realizadas aos
Docentes de Educação Especial e Diretores de Turma**

1- Caracterização da Educação Especial no Agrupamento de Escolas

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Nº de alunos	Sete Cinco Nove	“Ronda os sete alunos.” (E2) “ À volta de cinco.” (E4) “ Cerca de nove.” (E5)
Nº de docentes	Quatro Três	“Éramos quatro.” (E2) “ Quatro.” (E4) “Três.” (E5)
Periodicidade das reuniões	Mensal Trimestral Várias vezes/indeterminado Quinzenal	“ (...) quase todos os meses.” (E2) “ Uma vez por período era obrigatório” (E4) “(...) mas houve necessidade de reunir mais vezes, não consigo precisar...” (E4) “ (...) quinzenalmente.” (E5)
Assuntos pertinentes tratados nas reuniões	Referenciações	“(...) as referenciações e com trabalho a desenvolver.” (E2)
	Questões Comuns	“trocavam-se impressões sobre questões comuns” (E5)
	Situações problemáticas	“alguma preocupação em relação a algum aluno as questões eram debatidas em grupo.” (E4) “(...) algumas situações mais problemáticas(...)” (E5) “Cada colega apresentava as suas dificuldades (...)” (E5)
	Melhoria da Resposta	“(...) trocar ideias, trocar experiências, ver o que é que funcionaria melhor, ver a opinião de todos, o que faria mais sentido.” (E2)
	Não pertinência do CEI	“Não havia propriamente nenhum ponto da ordem de trabalhos para esse efeito (...)” (E4)

2- A Educação Especial constante no Projeto Educativo de Escolas à luz das recomendações da IGEC

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Acolhimento no PEA das recomendações da IGEC	Uniformização de processos	<p>“(...) diretrizes para que todos os processos fossem uniformizados (...)” (E2)</p> <p>“(...) os mesmos instrumentos de avaliação(...)” (E2)</p> <p>“(...) que tipo de materiais de referência podem ser usados por todos.”(E2)</p>
	Articulação entre técnicos	“(...) maior articulação, um melhor aproveitamento de recursos (...)” (E2)
	Dúvidas se estão todas	“(...) não sei até que ponto todas estas indicações estão previstas no PEA.” (E4)
	Indicações sobre referência	“(...) referências(...) [ainda este ano fizemos e consta do PAA que vai ao encontro do PEA]” (E4)
	Indicações sobre avaliação	“(...) e avaliação(...) ainda este ano fizemos e consta do PAA que vai ao encontro do PEA.” (E4)
	Pouco Explícitas	<p>“(...) possivelmente poderiam estar de uma forma mais explícita.” (E4)</p> <p>“(...) possivelmente poderiam estar mais explícitas.” (E4)</p> <p>“(...) estão cá mas não de forma tão explícita como deveriam estar.” (E4)</p>
	Explícitas	“Eu penso que sim [considera que as recomendações estão explícitas]” (E5)

3- Lacunas na Formulação de Objetivos do PEI

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
À luz das críticas do grupo de trabalho	Tergiversação	<p>“(…) a 100% não se consegue medir…” (E1)</p> <p>“Pode acontecer… às vezes pelo facto de ter uma dificuldade (o aluno) os professores não exigem o máximo daquele aluno, ou pode ser simplificando sem existir a necessidade de simplificar, ou seja, acabava por falsear metas que o aluno poderia atingir.” (E2)</p>
	- Concordância	<p>“ Verifica. É uma coisa que me preocupa bastante.” (E3)</p> <p>“… essas críticas fazem sentido dentro da perspetiva da análise individual do PEI.” (E5)</p> <p>“ Concordo, porque são demasiados gerais para alunos específicos dentro do CEI” (E6)</p> <p>“Daqueles PEI’s que eu conheço melhor, que eu trabalho com eles enquanto DT? Então se calhar isso acontece… se calhar a objetividade perde-se um bocadinho(…)” (E7)</p> <p>“ Objetivos difíceis de medir… aahh… acho que sim…” (E8)</p>
	- Discordância	<p>“(…) metas muito baixas para os alunos de CEI, eu não posso falar por toda a gente em geral, mas no 3ºciclo as pessoas com quem eu trabalho diariamente é precisamente o contrário” (E4)</p>
Independentes das críticas do grupo de trabalho	A nível de funcionalidade	<p>“(…) eu tenho muitas dúvidas sobre estas metas que são formuladas para estas crianças e o que é que isto vai dar futuramente porque são crianças que saem daqui sem competências práticas que é aquilo que lhes faz falta.” (E3)</p> <p>“Até por conversas que eu tive nos anos anteriores acerca destas crianças… as nossas até estão a ter uma área de cozinha/culinária que é fundamental para estas pessoas serem autónomas (…)” (E3)</p> <p>“(…) principalmente isso, a escola deve dar-lhe autonomia e uma criança que sai daqui sem saber fazer o próprio comer, sem cuidados de higiene básicos, muitos (destes alunos) não conseguem fazer.” (E3)</p>

		<p>“ É importante conseguir ir às compras sem ser enganada num troco, essas coisas são aquelas que me preocupam. Se bem que ainda há aqui um outro aspeto.” (E3)</p> <p>“Estes objetivos e estas metas deviam ser formulados, pois estas crianças em sala de aula fazem aprendizagens por vezes superiores aos alunos que lá estão e que não são CEI’s e realmente estas metas e a forma de se pensar este CEI é algo que tem que ser feito.” (E3)</p> <p>“As metas gerais que estão lá (no PEI) fazem sentido mas muitas vezes face às características dos alunos e este tipo de população nós vemo-nos confrontados regularmente com a necessidade de reformulação de ajustamentos, nesse aspeto acho que faz muito mais sentido trabalhar-se por objetivos mas sempre na perspetiva da formação do aluno.” (E5)</p> <p>“Aquilo que se coloca sempre em termos de aluno não é qual a formação que o aluno vai ter ... é possível ter em vista a sua autonomia, a sua independência em termos futuros após a escola.” (E5)</p> <p>“Aí o que é que nos acontece... que é um dos aspetos que no programa acontece, por vezes temos uma preocupação com a leitura e com escrita quando temos outros aspetos de índole muito mais prático que face às características do aluno, devem ser favorecidos.” (E5)</p>
--	--	---

4- Requisitos do processo de monitorização do PEI com medida CEI no 3ºCiclo do Ensino Básico

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Critérios de avaliação dos objetivos	Inexistência de critérios	<p>“ Não. Quer dizer as pessoas acabam por trocar ideias entre si(...)” (E2)</p> <p>“ (...) acho que não. Não me lembro.” (E8)</p>
	Critérios das diferentes disciplinas	<p>“Utilizam-se critérios específicos. São critérios de avaliação próprios.” (E1)</p> <p>“ Utilizam-se critérios específicos que vão sobrevalorizar o Saber Ser (...) e vamos desvalorizar o Saber Fazer.” (E3)</p> <p>“Temos os critérios de avaliação. Eu não tenho aqui os critérios. Tu tens os critérios [da tua disciplina]...” (E4)</p> <p>“ (...) há critérios aprovados mesmo a nível do Conselho Pedagógico com uma orientação, que são adaptados [para cada disciplina] a partir dos critérios gerais do Agrupamento.” (E5)</p> <p>“Todas as disciplinas têm critérios específicos para os CEI’s das disciplinas e que fazem parte do PEI do aluno.” (E6)</p> <p>“ Os critérios específicos [...] das várias disciplinas” (E7)</p>
Suportes de Monitorização	Escala de Avaliação	<p>“(...) cada professor antecipadamente coloca numa grelha <i>online</i> se o aluno está com Satisfaz, Não Satisfaz ...e por aí fora(...)” (E1)</p>
	Grelhas de Observação	<p>“ (...) grelhas de observação(...)” (E2)</p> <p>“ (...) grelhas de observação.” (E5)</p>
	Fichas de Avaliação	<p>“No caso dos alunos leitores que acompanham algumas aulas, eles fazem elementos de avaliação (...)” (E6)</p> <p>“(...) fichas de avaliação.” (E2)</p>
	Grelhas de elementos de avaliação	<p>“(...) grelhas de registo dos elementos de avaliação.” (E7)</p>
	Produções dos alunos	<p>“ (...) nas produções dos alunos.” (E5)</p> <p>“ (...) produções dos alunos ...” (E2)</p> <p>“ (...) vão sendo avaliados os trabalhos [...] as atitudes, os comportamentos.” (E4)</p>
	Não esclarece	<p>“ Em termos práticos de instrumentos visíveis? Nunca vi nenhum (elemento) em reunião. Agora as pessoas falam, dizem o que fizeram com o aluno, como correu ou não correu (...)” (E8)</p> <p>“Não faço a mínima ideia” (E3)</p>

5- Intervenientes no processo de monitorização do PEI com medida CEI no 3ºCiclo do Ensino Básico

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Coordenador das reuniões	Diretor de turma	<p>“Eu como Diretor de Turma.” (E1)</p> <p>“ O Diretor de Turma.” (E2)</p> <p>“ O Diretor de Turma.” (E3)</p> <p>“ O Diretor de Turma.” (E4)</p> <p>“ É claro que é o Diretor de Turma.” (E5)</p> <p>“ É o Diretor de Turma.”(E6)</p> <p>“ É o Diretor de Turma.” (E7)</p> <p>“ É o Diretor de Turma.” (E8)</p>
Participantes	Membros do Conselho de Turma	<p>“ O Conselho de Turma (...)” (E1)</p> <p>“ O Conselho de Turma(...)” (E2)</p> <p>“ O Conselho de Turma (...)” (E8)</p> <p>“ O Conselho de Turma.” (E3)</p> <p>“Os professores do aluno (...)” (E4)</p> <p>“ (...) o Diretor de Turma e cada docente que leciona a área que faz parte do currículo.” (E5)</p> <p>“(…) o Conselho de Turma.” (E6)</p> <p>“ (...) e os docentes do Conselho de Turma.” (E7)</p>
	Professor de Educação Especial	<p>“(…) e o professor de Educação Especial” (E1)</p> <p>“(…) do qual faz parte o colega de Educação Especial (...)” (E8)</p> <p>“ ... o professor de Educação Especial(...)” (E5)</p> <p>“ O professor de Educação Especial (...)” (E6)</p> <p>“(…) o professor de Educação Especial (..)” (E7)</p>
	Professor das áreas funcionais	<p>“(…) os professores (...) das áreas funcionais (...)” (E2)</p>
	Pais	<p>“(…) envolvemos os pais(...)” (E2)</p> <p>“(…) os pais de forma mais indireta.” (E4)</p>
	Entidades Parceiras	<p>“entidades com quem temos protocolo (...)” (E4)</p>
	Técnicos	<p>“(…)psicólogo que acompanha o aluno (...)” (E8)</p> <p>“(…) os técnicos (...)” (E2)</p>

Acolhimento das expectativas dos Encarregados de Educação	Sem acolhimento	<p>“ Também não (encarregados de educação). Normalmente vêm no final do ano para assinar o PEI ” (E1)</p> <p>“(…) não temos <i>feedback</i> nenhum dessas expectativas (dos pais).” (E3)</p> <p>“(…) os encarregados de educação não têm qualquer tipo de expectativa em relação a estes filhos.” (E3)</p>
	Com acolhimento	<p>“(…) também tens as sugestões dos encarregados de educação.” (E2)</p> <p>“A partir do momento que eles têm PIT há mesmo uma área que nós podemos sempre alargar que é a “<i>Vida em casa</i>” e nessa parte precisamos mesmo da colaboração contínua dos encarregados de educação.”(E4)</p> <p>“(…) nas reuniões com os pais(…) sim são tidas em conta as expectativas” (E7)</p> <p>“ Dos encarregados de Educação sim(…)” (E8)</p>
	Nem sempre	<p>“(…) nem sempre .” (E6)</p>
Acolhimento das expectativas dos alunos	Sem acolhimento	<p>“Não há grande manifestação das expectativas por parte dos alunos.”(E1)</p>
	Com acolhimento	<p>“ As das crianças são quando elas saem para PIT.” (E3)</p> <p>“(…) o professor de Educação Especial[...] acaba por referir um pouco das expectativas do aluno mas não há...nada que diga as expectativas que o aluno tem ou de deixa de ter.” (E6)</p> <p>“(…) nas reuniões (…) com esses alunos, sim são tidas em conta as expectativas” (E7)</p> <p>“(…) dos alunos também [sim] quando é possível que estes o transmitam(…)” (E8)</p>
	Resposta pouco clara	<p>“(…) há alunos com quem é mais fácil trabalhar <i>a priori</i> e vamos vendo destes objetivos “ o que é que tu achas que és capaz de fazer”” (E4)</p>

6- Periodicidade da Monitorização do PEI com medida CEI no 3ºCiclo do Ensino Básico

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Número de vezes	Cinco	“(…)uma vez por período e nas reuniões intercalares.” (E1) “Trimestralmente. Além disso temos sempre as avaliações intercalares.” (E4) “(…)faz-se nas reuniões intercalares e no final de período.” (E2) “Nos momentos de avaliação sumativa e nas reuniões intercalares.” (E6) “(…) quer nas reuniões de avaliação sumativa, quer nas intercalares.” (E7) “Nos Conselhos de Turma de avaliação: sumativa e intercalar.” (E8)
	Três	“(…) uma vez por período.” (E3) “ Fundamentalmente trimestralmente.” (E5)
	Suficiente/ajustada	“(…) suficiente.” (E1) “(…) a periodicidade é ajustada com as necessidades de cada um dos alunos” (E2) “ Suficiente. [...] em qualquer momento podemos reunir e fazê-lo” (E4) “Suficiente, dependendo um pouco de cada CEI.” (E6) “(…) suficiente.” (E6) “(…) suficiente.” (E8) “(…) alguns casos suficiente(…)” (E7)
	Insuficiente	“(…) se considerássemos aquilo deve ser feito [...] é claro que não.” (E3) “(…) e em outros [casos] insuficiente, depende das características do aluno (…)” (E7)
Opinião sobre a periodicidade	Necessidade de um tempo comum	“A questão que se coloca e mais uma vez onde é mais difícil de trabalhar é no CT (...).Eu acho que se houvesse um tempo (…)” (E4) “ [Um tempo comum no horário de todos?] Exatamente em que pudéssemos reunir e discutir a situação daquela aluno (…)” (E4)

**7- Eventuais resultados do processo de Monitorização do PEI com medida
CEI no 3ºCiclo do Ensino Básico**

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Reajustamentos de natureza curricular	Dentro de cada disciplina	<p>“Os reajustamentos são mais de carácter disciplinar [referentes à seleção das disciplinas e do número de horas a frequentar] depois cada professor faz a sua adaptação.”(E1)</p> <p>“(…) muitas vezes os próprios conteúdos, dentro das disciplinas...” (E4)</p>
	Criação de disciplinas alternativas	<p>“Se existir por exemplo um novo projeto. No início do ano letivo concluímos que as ofertas que a escola oferece são poucas, ficando os alunos desfavorecidos, pois tinham outros interesses, então começamos a pensar em outras alternativas... por exemplo a columbofilia, como tínhamos um colega com experiência nessa área e gostaria de desenvolver um projeto, aproveitou-se.” (E2)</p> <p>“(…) não tinha interesse nenhum numa áreas que era a fotografia e acabámos por substituir pela culinária ou bijuteria...”(E3)</p>
	De carácter funcional	<p>“(…) são reajustamentos de natureza mais funcional(…)” (E4)</p> <p>“(…) sempre que se considera necessário faz-se também ajustes no CEI. Na parte funcional naturalmente se temos um objetivo que já foi alcançado temos que estabelecer novos objetivos. (E4)</p> <p>“(…) e muitas vezes, na Matemática direcionado para conteúdos como grandezas, medidas e fazê-lo de forma prática.” (E5)</p> <p>“Em alunos de CEI procurando fomentar esse tipo de trabalho de uma forma prática utilizando por exemplo o Computador, sempre direcionado para uma área funcional que o aluno tenha.” (E5)</p> <p>“Se o aluno está numa carpintaria, poderá realizar a listagem de material necessário em Português (...)” (E5)</p> <p>“(…)se está por exemplo em Culinária como temos algumas alunas, estas fazem previamente a lista de compras do que é necessário para a semana seguinte.” (E5)</p>
	Áreas e conteúdos intermédios	<p>“Muitas vezes a introdução de áreas e de conteúdos intermédios, no caso do Português e da Matemática (...)”(E5)</p>
	Eliminação de conteúdos/ objetivos	<p>“São ao nível dos conteúdos mais exigentes, o professor refere e retira alguns conteúdos que o aluno não vai conseguir atingir (E6)</p> <p>“[Em CT alguns professores referem que é necessário fazer uma mudança de objetivos](...) e outros não chegam lá e isso às vezes</p>

	Adição de conteúdos/ objetivos	<p>é discutido e algumas alterações são feitas.”(E6)</p> <p>“Às vezes chega-se à conclusão que os conteúdos selecionados, os objetivos e as metas são demasiado exagerados para aquele aluno e faz-se uma adaptação(...)”(E7)</p> <p>“ (...) às vezes é o contrário, verificamos que ele pode ir mais longe do que aquilo que pensávamos.” (E6)</p> <p>“Em CT alguns professores referem que é necessário fazer uma mudança de objetivos porque acham que alguns podem ir mais longe (...)” (E6)</p> <p>“ (...) e às vezes é ao contrário quando se percebe que se pode chegar mais longe faz-se também uma adaptação.” (E7)</p>
--	--------------------------------	--

8- Prestação dos Conselhos de Turma na Monitorização do PEI com medida CEI no 3ºCiclo do Ensino Básico

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Acordos/ Compromissos nas reuniões	Facilidade	<p>“ Geralmente até é.” (E2)</p> <p>“Sim.”(E4)</p> <p>“ Sim, é fácil.” (E8)</p> <p>“ Eu penso que é fácil chegar a acordos(...)”(E5)</p>
	Facilidade devido ao pouco envolvimento	<p>“ Claro que sim, nunca há discussão [porque se as pessoas se envolvessem mais seria mais difícil chegar a acordos] (...)”(E3)</p> <p>“É sempre muito fácil porque é menos trabalhoso e as pessoas concordam só para não demorarem mais tempo nas reuniões.” (E6)</p> <p>“É, nunca houve problema nas que eu estive presente nunca dei conta das dificuldades. Se as pessoas se envolvessem mais...é diferente.”(E7)</p>
	Resposta pouco explícita	<p>“Como em tudo há sempre opiniões divergentes(...)”(E1)</p>

Maior envolvimento dos participantes	Em geral	<p>“(…)demora-se mais tempo por vezes a falar desse aluno (CEI), das dificuldades, o que é que se poderá fazer, saber o <i>feedback</i> da prestação do aluno.” (E1)</p> <p>“(…) utiliza-se muito mais tempo com um aluno de Educação Especial (EE) do que propriamente com os restantes alunos e fala-se muito mais desse.” (E1)</p> <p>“(…) tens professores que se envolvem pois querem que o aluno atinja aqueles objetivos e participam de facto.” (E2)</p> <p>“(…) à medida que vai conhecendo, começa a participar mais ativamente.” (E4)</p> <p>“Eu acho que os professores se envolvem.”(E4)</p>
	Com menos tempo de serviço	<p>“(…) na prestação aí é sempre muito diversificado. Tem muito a ver com a sensibilidade dos elementos, da sua formação, dos conhecimentos que têm nesta área. Uma das questões que se vê normalmente é que os docentes mais novos (…) são sempre docentes muito mais sensibilizados para essa questão.” (E5)</p>
	Com mais contacto com os alunos	<p>“Se for um Conselho de Turma que já conhece o aluno e trabalhou com o aluno 2-3 anos mantém um nível superior de interesse.” (E6)</p>
Menor envolvimento dos participantes	Em geral	<p>“(…) pelo facto de o aluno não estar sujeito a regime de transição há uma certa desresponsabilização por parte de alguns.” (E2)</p> <p>“É passiva.” (E3)</p> <p>“[no cômputo geral o CT tem uma postura passiva] Sim, é mais passiva, exatamente” (E7)</p> <p>“Temos um grande desconhecimento, não estamos preparados para lidar com maior parte dos problemas (…) Fazemos o que nos dizem para fazer(…)” (E8)</p>
	Com mais tempo de serviço	<p>“À medida que vai aumentando o tempo de serviço, ou experiência percebemos que havendo recetividade, a EE tem uma questão, a monitorização ao nível dos aspetos de avaliação do programa (PEI) tem sempre uma carga burocrática acentuada e daí que face às dificuldades e ao número de alunos por professor é sempre complicado gerir estas questões.” (E5)</p>
	Com menos	<p>“(…) é muito difícil eles colaborarem no Conselho de Turma</p>

	contacto com os alunos	quando conhecem pouco o aluno.” (E6) “No primeiro ano é sempre o mais difícil (...)” (E6)
--	------------------------	---

9- Reuniões informais no âmbito do processo de Monitorização do PEI com medida CEI no 3ºCiclo do Ensino Básico

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Ocorrência de reuniões Informais	Sem ocorrência	“Só se fazem reuniões formais.” (E1) “Eu nunca fui a nenhuma.” (E3) “Que eu saiba não.” (E8)
	Preparação para Reunião formal	“(...) uma reunião preparatória antes da reunião formal.” (E2)
	Apenas Contactos	“Há sempre que necessário. Informalmente, aliás nós falamos do aluno (...) Eu não lhe chamaria reuniões.” (E4) “Há encontros nas salas dos professores que muitas vezes pretendem (...) podem ser isso sim (...)” (E6) “ (...) o professor de EE com o DT tentam fazer ali uma espécie de um balanço do trabalho desenvolvido até ao momento (...) como é que as coisas estão a correr, o <i>feedback</i> das pessoas que estão responsáveis por eles isso vai acontecendo, sim.” (E6) “ Sim, eu já me tenho reunido algumas vezes com a M. (docente de Educação Especial) informalmente.” (E7)
	Pontualmente	“Não muito regularmente.(...) só pontualmente quando surgem dificuldades, problemas acrescidos.”(E5)
Participantes	DT/Enc.Ed./	“(...) entre mim [DT] e o encarregado de educação... sim [refere-

Finalidades	Docente de EE	se ao docente de Educação Especial]” (E1)
	DT/Docente de EE	“É só o Diretor de Turma e o professor de Educação Especial, mais ninguém.” (E6) “O Diretor de Turma e o professor de Educação Especial.” (E7)
	CT/Docente de EE	“Participamos todos.” (E2) “Sim [participação de elementos do conselho de turma] ” (E4)
	Recolha de informação	“(…) uma recolha de informação(…)” (E2) “(…) da monitorização, para ver como é que as coisas vão evoluindo.” (E7)
	Levantamento de hipóteses	“(…) um levantamento de um conjunto de hipóteses que são levadas ao Conselho de Turma onde são decididas.” (E2)
	Resolução urgente de problemas	“Se nós deixássemos essas situações para decidir em reunião como por exemplo o F. que acabava por ter dificuldades em muitas áreas e criava situações complicadas se as decisões ficassem só para as reuniões(…)” (E2) “(…) são decisões a curto ou médio prazo (…) assuntos que surgem e que são necessários debater.” (E4) “(…) sempre que surge alguma situação problemática(…)” (E5) “(…) sempre que se verifica risco de abandono.” (E5) “(…) se houver um problema numa aula, seja de que área for, imediatamente se realiza este tipo de contacto mas fundamentalmente para procurar solucionar no imediato qualquer problema surgido.” (E5)
	Mudanças de horário	“mudança de horários, de número de horas nas semestrais” (E6)
	Acertos do CEI	“ajustamentos que possam beneficiar o aluno em questões curriculares(…) em termos curriculares consiga frequentar as aulas que mais favorecem (…)” (E6) “(…) acertos do CEI, critérios de avaliação (…)” (E7)

10- Reuniões com os Encarregados de Educação

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Finalidade	Para assinar o PEI	“Normalmente vêm no final do ano para assinar o PEI” (E1)
	Para informar o Enc. Ed.	<p>“(…) quando há a reunião com os encarregados de educação há uma transposição da informação daquilo que foi dito em Conselho de Turma.” (E2)</p> <p>“São convocados para lhes dar a conhecer os resultados finais…” (E3)</p> <p>“(…) os pais são cá chamados para ouvir ler os PEI’s.” (E3)</p> <p>“Aqueles em que são dadas a conhecer as avaliações do PEI.” (E3)</p> <p>“Eles participam quando nós fazemos as reuniões de avaliação.” (E4)</p> <p>“Sim, até porque decorrente da avaliação do CT, posteriormente há sempre uma reunião individual com o encarregado de educação onde lhe é dado o conhecimento de todo o percurso que foi feito e o lançamento do trimestre seguinte e apresentadas as questões a melhorar, a modificar ou outras que se poderão manter.” (E5)</p>
	Para elaborar o CEI	<p>“Quando se dá o arranque do ano letivo e existe um caso de CEI, este é trabalhado com o encarregado de educação” (E2)</p> <p>“(…) eles participam sempre na elaboração do CEI(…)” (E4)</p> <p>“(…) dentro do CEI, dentro de cada área do CEI, por exemplo no Desenvolvimento Pessoal e Social (área curricular funcional) que é uma área onde podemos abranger uma série de competências, aí os próprios pais dão sugestões(…)” (E4)</p> <p>“(…) e às vezes até são coisas que nós até já tínhamos pensado inserir no CEI, do género, ele (aluno) não sabe ver as horas e precisava de aprender, aí há participação dos encarregados de educação.” (E4)</p> <p>“No início do ano quando se elabora o CEI(…)” (E5)</p>
Frequência	- Duas	<p>“Uma (…)” (E1)</p> <p>“(…)outra (…)” (E1)</p>
	- Quatro	“Tentamos sempre que venham uma vez por período e no início do ano vêm.” (E4)

Tipo	Informal	“Habitualmente reuniões informais.” (E5)
Participantes	DT/Enc.Ed./ Docente de EE	<p>“ Só as reuniões onde está o Diretor de Turma, o encarregado de educação e o professor de Educação Especial.” (E7)</p> <p>“Quando o Diretor de Turma e/ou o professor de Educação Especial considera importante...a experiência que tenho sim, convoca-se o encarregado de educação e conversa-se a três (...) todo nunca vi” (E8)</p> <p>“(…)há reuniões específicas com o Diretor de Turma, o professor de Educação Especial e os encarregados de Educação para debater o CEI” (E5)</p> <p>“(…)eu [DT] sozinha com ela” (E1)</p>
Visão Crítica	Docente de EE/Aluno/ Enc. Ed./Direção	“(…) com a professora do Ensino Especial, o aluno, a mãe e um elemento do órgão de gestão.” (E1)
	Face à elaboração do PEI	<p>“(…) os pais deveriam ser parte integrante da elaboração do PEI. Acho que é um dos erros que se está a cometer bastante (...)” (E3)</p> <p>“(…) os pais nunca foram contactados ao longo do processo de elaboração dos PEI’s.” (E3)</p>
	Face à marginalização do DT	<p>“(…) os encarregados de educação reúnem só com o professor de Educação Especial, que é uma coisa que sempre me fez confusão.” (E6)</p> <p>“Sendo o Diretor de Turma o responsável pela aplicação dos PEI’s, nós estamos postos sempre à margem” (E6)</p> <p>“Por motivos vários a reunião acaba sempre por acontecer com o encarregado de educação e eu nunca estou lá, não existindo qualquer tipo de registo. Isto é uma coisa que me aborrece(...) ” (E6)</p> <p>“O professor de EE está habituado de uma forma ... aahh... a monopolizar o processo, de uma forma à parte dos conselhos de turma.” (E6)</p> <p>“O que eu noto é que, quando ligo à mãe esta delega no professor</p>

		<p>de EE, a mãe não vem, confia no professor de EE.” (E6)</p> <p>“Quando vai ao CT já tem reunido com os pais, já tem uma opinião formada, já diz aquilo que acha que o pai ou mãe quer, bem como aquilo que o aluno quer. No entanto, isso é uma das lacunas graves, de acordo com aquilo que sabemos da Educação Especial tudo deveria ser reunido com o DT, pois esse deveria ter essa posse.”(E6)</p> <p>“Nós temos vindo a ser marginalizados do processo, mas sabemos que somos os responsáveis e temos consciência disso e eu tenho tentado muitas vezes que essa reunião seja feita comigo mas nunca consegui nenhuma.” (E6)</p>
--	--	--

ANEXOS

Anexo I – Tabela constante das atas dos Conselhos de Turma

Alunos com Necessidades Educativas Especiais (abrangidos pelo Decreto-Lei n° 3/2008)

N.º	Nome (primeiro e último)	Medidas especiais de avaliação		Avaliação do PEI		Reformulação	
		APA (1)	CEI (2)	Com sucesso	Sem sucesso	Sim	Não
---	---	---	---	---	---	---	---

(1) - Adequações no Processo de Avaliação

(2) – Currículo Específico Individual

Anexo II – Excertos do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA)

II- Princípios educativos e valores a privilegiar.

Enquanto escola pública, o Agrupamento de Escolas adota para os perfis de educação e formação das crianças, jovens e adultos, o conjunto de saberes e competências definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em legislação própria, para cada um dos níveis e ciclos de educação escolar.

O Agrupamento identifica, ao nível dos saberes e das competências, alguns domínios e prioridades, que constituirão elementos de orientação para a planificação e desenvolvimento da ação dos professores, em articulação com os pais e encarregados de educação e a comunidade educativa. Neste sentido, os princípios e os valores a que o dará ênfase no processo educativo e de ensino-aprendizagem, articulando de forma adequada saberes/conhecimentos, saberes-fazer e saberes-ser, são os seguintes:

- 1) **Saber.** O aluno deve possuir um conjunto de conhecimentos básicos e essenciais, naturalmente variáveis de acordo com a idade e modalidade de educação (escolar ou especial), o nível (pré-escolar, básico ou secundário) ou o ciclo que frequenta, e saber mobilizá-los para integrar, acomodar, compreender e analisar a realidade que o rodeia, mesmo os aspetos menos visíveis ou ocultos dessa realidade, bem como interpretar e investigar as causas e as consequências dos fenómenos que nela ocorrem.
- 2) **Saber-fazer.** O aluno deve manifestar um conjunto de capacidades de natureza metodológica, ligadas à experimentação, pesquisa, recolha, interpretação e organização da informação, aos métodos de estudo e de trabalho adequados à realização das aprendizagens e à resolução de problemas consoante a sua faixa etária.
- 3) **Saber-ser.** O aluno deve evidenciar, nos seus comportamentos, um conjunto de valores e atitudes, nomeadamente:
 - a. **A liberdade.** O aluno deve ser capaz de ter opinião, de exprimir com liberdade o que pensa e o que sente, sem constrangimentos, de usar da palavra na sala de aula/atividades, na escola ou no espaço público, mantendo espírito crítico construtivo.
 - b. **A cidadania.** O aluno deve conhecer os seus direitos e saber cumprir os seus deveres como pessoa e como cidadão.
 - c. **Espírito de pertença.** O aluno deve desenvolver o sentido de pertença e promover a imagem, potencialidades e cultura do Agrupamento.

- d. **A responsabilidade.** O aluno deve saber experienciar, estudar e trabalhar de modo responsável, adotar estilos de vida saudáveis e sexualidade consciente; esforçar-se por melhorar a comunidade em que vive, nos planos ético e social, assumindo as consequências dos seus atos.
- e. **A solidariedade.** O aluno deve ser solidário e sensível a situações de justiça/injustiça, discriminação e diversidade social.
- f. **A participação.** O aluno deve saber participar no contexto de escola, estudo, trabalho e em contextos sociais diversos e intervir em assuntos de interesse geral.
- g. **Espírito de equipa.** O aluno deve saber integrar-se em grupos de socialização, trabalho e/ou equipa, não ficar isolado e ser consciente de que o grupo amplifica a força individual.
- h. **Respeito.** O aluno deve saber respeitar-se, conhecer os seus limites e aceitar as diferenças, incluindo todos sem exceção e promovendo a igualdade.

III - Desenvolvimento do projeto

1. Prioridades

A partir dos princípios educativos e valores explicitados no capítulo anterior, foram identificadas as seguintes prioridades, tendo em vista – **O Sucesso Escolar e Educativo**.

Domínio: Prestação do Serviço Educativo

Prioridade	Objetivos	2015/2016	2016/2017	2017/2018
P1. Melhoria das competências e dos resultados escolares.	Obj1.1. Promover a criação de um ambiente seguro, tranquilo e disciplinado.	X	X	X
	Obj1.2. Adequar as atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos.	X	X	X
	Obj1.3. Adequar as respostas educativas às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais.	X	X	X
	Obj1.4. Melhorar os resultados escolares dos alunos, nomeadamente em Português, Inglês e Matemática.	X	X	X
	Obj1.5. Diminuir o desvio entre as médias das classificações das disciplinas obtidas na avaliação interna e em provas de exame nacional.	X	X	X
	Obj1.6. Reduzir as taxas de repetência e de abandono escolar nos diversos anos de escolaridade.	X	X	X
P2. Planeamento e articulação do currículo.	Obj2.1. Melhorar a articulação entre os diferentes ciclos de ensino, do pré-escolar ao ensino secundário.	X		
	Obj2.2. Promover o trabalho colaborativo das equipas de docentes tendo em vista a gestão articulada do currículo.	X		
P3. Melhoria das qualificações de jovens e adultos.	Obj3.1. Promover a participação de jovens e adultos em atividades de formação, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.	X	X	
	Obj3.2. Contribuir para o aumento da certificação escolar e/ou profissional de jovens e adultos.	X	X	
P4. Promoção da saúde física e psicológica e do desenvolvimento social, emocional, artístico e científico.	Obj4.1. Promover uma progressiva autorresponsabilização nas áreas da educação para a saúde e da sexualidade.	X	X	X
	Obj4.2. Proporcionar o acesso à prática de atividade física e desportiva.	X	X	X
	Obj4.3. Promover o acesso a atividades que estimulem o gosto pela vivência cultural, artística e científica.	X	X	
	Obj4.4. Promover atividades de contato com a natureza e de sensibilização ambiental.	X	X	

Domínio: Organização e Gestão Escolar

Prioridade	Objetivos	2015/2016	2016/2017	2017/2018
P5. Promoção de uma cultura organizacional geradora de dinâmicas que fomentem o sucesso.	<p>Obj5.1. Implementar formas de articulação inter e intra órgãos de gestão e estruturas intermédias.</p> <p>Obj5.2. Estimular a supervisão e o trabalho colaborativo dos docentes, tendo em vista a melhoria das práticas educativas.</p> <p>Obj5.3. Potenciar a qualidade dos serviços educativos através da formação e do desenvolvimento profissional do pessoal docente e não docente.</p> <p>Obj5.4. Promover uma gestão eficaz dos recursos humanos, materiais e financeiros.</p> <p>Obj5.5. Implementar critérios adequados na constituição de turmas e na elaboração de horários.</p> <p>Obj5.6. Melhorar os processos de comunicação interna e externa.</p>	X X X X	 X X	
P6. Reconhecimento da comunidade	<p>Obj6.1. Envolver ativamente os pais, as suas estruturas representativas e a comunidade educativa na vida do Agrupamento.</p> <p>Obj6.2. Reforçar a cooperação e o desenvolvimento de parcerias com instituições da comunidade.</p> <p>Obj6.3. Divulgar de forma eficaz o serviço educativo prestado pelo Agrupamento.</p> <p>Obj6.4. Reconhecer e valorizar o sucesso e o mérito.</p>	 X X X	X X X	
P7. Monitorização e avaliação	<p>Obj7.1. Consolidar a autoavaliação do Agrupamento.</p> <p>Obj7.2. Monitorizar a aplicação dos critérios de avaliação.</p> <p>Obj7.3. Monitorizar as recomendações e decisões dos órgãos de gestão e das estruturas intermédias.</p>	X X X	 X	

2. Estratégias

Domínio: Prestação do Serviço Educativo

Prioridade	Objetivos	Estratégias
P1. Melhoria das competências e dos resultados escolares	<p>Obj1.1. Promover a criação de um ambiente seguro, tranquilo e disciplinado.</p> <p>Obj1.2. Adequar as atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos.</p> <p>Obj1.3. Adequar as respostas educativas às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais.</p> <p>Obj1.4. Melhorar os resultados escolares dos alunos, especialmente em Português, Inglês e Matemática.</p> <p>Obj1.5. Diminuir o desvio entre as médias das classificações das disciplinas obtidas na avaliação interna e em provas de exame nacional.</p> <p>Obj1.6. Reduzir as taxas de repetência e de abandono escolar nos diversos anos de escolaridade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar atitudes e comportamentos de cidadania das crianças e dos alunos. • Comprometer os alunos na criação de um espaço escolar seguro e agradável. • Promover sessões de Assembleia de Turma e de Assembleia de Delegados de Turma, em cada estabelecimento de ensino, com periodicidade semestral. • Desenvolver, de forma sistemática, atividades de avaliação diagnóstica formativa e sumativa. • Adequar as estruturas pedagógicas e educativas às características dos alunos. • Promover atividades que respeitem os ritmos e os estilos de aprendizagem de forma a proporcionar o sucesso educativo de todos. • Identificar e acompanhar os alunos em risco de reprovção e/ou de abandono escolar. • Otimizar os recursos das Bibliotecas Escolares (BE) nas atividades das diversas disciplinas/áreas curriculares.
P2. Planeamento e articulação do currículo	<p>Obj2.1. Melhorar a articulação entre os diferentes ciclos de ensino, do pré- escolar ao secundário.</p> <p>Obj2.2. Promover a supervisão e o trabalho colaborativo das equipas de docentes tendo em vista a gestão articulada do currículo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Articular os Critérios de avaliação com as metas de aprendizagem definidas nos diferentes programas. • Realizar reuniões setoriais por áreas de conhecimento, no início do ano letivo. • Realizar encontros periódicos entre as BE e as equipas educativas /departamentos curriculares

Domínio: Prestação do Serviço Educativo

Prioridade	Objetivos	Estratégias
P3. Melhoria das qualificações escolares e profissionais de jovens e adultos	Obj3.1. Promover a participação de jovens e adultos em atividades de formação, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Obj3.2. Contribuir para o aumento da certificação escolar e/ou profissional de jovens e adultos.	<ul style="list-style-type: none"> • Reforçar as ações de diagnóstico, informação, orientação e encaminhamento promovidas pelo SPO e pelo CQEP, de forma a abranger um número crescente de jovens e adultos. • Integrar Redes Locais de Qualificação de modo a potenciar as possibilidades de certificação escolar e/ou profissional dos candidatos.
P4. Promoção da saúde física e psicológica e do desenvolvimento social, emocional, artístico e científico.	Obj4.1. Promover uma progressiva autorresponsabilização nas áreas da educação para a saúde e da sexualidade. Obj4.2. Proporcionar o acesso à prática de atividade física e desportiva. Obj4.3. Promover o acesso a atividades que estimulem o gosto pela vivência cultural, artística e científica. Obj4.4. Promover atividades de contacto com a natureza e de sensibilização ambiental.	<ul style="list-style-type: none"> • Envolver o Agrupamento no Projeto de Promoção e Educação para a Saúde e Sexualidade em Contexto Escolar. • Garantir as condições para o funcionamento do Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno. • Dar continuidade aos projetos em desenvolvimento no Agrupamento potenciando as parcerias existentes e a promoção de outras.

Domínio: Organização e Gestão Escolar

Prioridade	Objetivos	Estratégias
P5. Promoção de uma cultura organizacional geradora de dinâmicas que fomentem o sucesso	<p>Obj5.1. Implementar formas de articulação inter e intra órgãos de gestão e estruturas intermédias.</p> <p>Obj5.2. Estimular a supervisão e o trabalho colaborativo dos docentes, tendo em vista a melhoria das práticas educativas.</p> <p>Obj5.3. Potenciar a qualidade dos serviços educativos através da formação e do desenvolvimento profissional do pessoal docente e não docente.</p> <p>Obj5.4. Promover uma gestão eficaz dos recursos humanos, materiais e financeiros.</p> <p>Obj5.5. Implementar critérios adequados na constituição de turmas e na elaboração de horários.</p> <p>Obj5.6. Melhorar os processos de comunicação interna e externa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar encontros de trabalho com os responsáveis pelas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. • Implementar as estruturas definidas no Regulamento Interno, para o pessoal docente e não docente. • Implementar a supervisão pedagógica no seio do agrupamento. • Promover a participação em formações internas e externas. • Otimizar os recursos materiais e equipamentos necessários ao processo de ensino/aprendizagem. • Constituir grupos/turmas de acordo com as orientações do Conselho Pedagógico. • Envolver os órgãos e estruturas intermédias e a comunidade educativa na atualização da página web do agrupamento.
P6. Reconhecimento da comunidade	<p>Obj6.1. Envolver ativamente os pais, as suas estruturas representativas e a comunidade educativa na vida do Agrupamento.</p> <p>Obj6.2. Reforçar a cooperação e o desenvolvimento de parcerias com instituições da comunidade.</p> <p>Obj6.3. Divulgar de forma eficaz o serviço educativo prestado pelo Agrupamento.</p> <p>Obj6.4. Reconhecer e valorizar o sucesso e o mérito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a participação da comunidade nas atividades formais e informais e projetos dinamizados pela Agrupamento. • Comprometer os Encarregados de Educação na realização de Assembleias de Representantes de pais/Encarregados de educação. • Participar nos conselhos municipais e outras estruturas. • Realizar o Dia Aberto do Agrupamento e Dias do Diploma. • Atribuir e divulgar os Prémios de Mérito.

Domínio: Organização e Gestão Escolar

Prioridade	Objetivos	Estratégias
<p>P7.</p> <p>Monitorização e avaliação</p>	<p>Obj7.1. Consolidar a autoavaliação do Agrupamento.</p> <p>Obj7.2. Monitorizar a aplicação dos critérios de avaliação.</p> <p>Obj7.3. Monitorizar as recomendações e decisões dos órgãos de gestão e das estruturas intermédias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber respostas educativas adequadas aos resultados obtidos. • Dinamizar equipas de monitorização dos resultados escolares e de aplicação dos critérios de avaliação. • Garantir as condições para um acompanhamento eficaz do funcionamento do Agrupamento pelo Conselho Geral.

3. Implementação, monitorização e avaliação

A execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Educativo efetua-se, de forma indireta, **através do processo de implementação e avaliação dos Planos Anuais de Atividades**. Assim, aprovado o Projeto Educativo, elaborado(s) o(s) Plano(s) Anual(ais) do Agrupamento, é necessário garantir que as ações previstas neste são realizadas, o que implica uma adequada distribuição das tarefas. Neste sentido, deve garantir-se a continuidade, no âmbito do Conselho Pedagógico, da **equipa de conceção, divulgação, coordenação, implementação e avaliação do(s) plano(s) anual(anuais)**, a qual deve articular com os responsáveis identificados no plano anual por cada ação, em regra, embora não exclusivamente, responsáveis de departamento curricular ou de estruturas intermédias da Agrupamento.

A **monitorização** tem duas modalidades: de implementação e de progresso.

A primeira revela se o plano anual está a ser realizado consoante o planeado, em relação às atividades previstas, aos intervenientes e aos recursos. Os seus indicadores são:

- a) Os intervenientes compreenderam quais eram as suas tarefas e que resultados eram esperados?
- b) As atividades estão a ser realizadas de acordo com a calendarização prevista?
- c) Os recursos identificados foram disponibilizados e utilizados?

A monitorização de progresso revela se o plano anual está a atingir os resultados esperados e as metas previstas. Os seus indicadores são:

- a) As ações/atividades estão a surtir os efeitos desejados? Os resultados previstos estão a ser alcançados?
- b) No caso de afastamento em relação às metas previstas, a que se deve o insucesso?

O **Plano Anual de Atividades** inclui momentos de verificação da implementação e do progresso das ações. No caso de prioridades para um ano, estabelece-se um marco de verificação no 1.º semestre. No caso de prioridades para dois anos, o marco de verificação ocorrerá no fim do primeiro ano. Os marcos de verificação destinam-se a efetuar reajustamentos do plano ou a confirmar se ele está a decorrer consoante o planeado e a alcançar os resultados previstos.

No fim dos três anos de execução do **Projeto Educativo**, consubstanciado nos **Plano(s) Anual(ais) do Agrupamento**, procede-se à sua avaliação final. O objetivo é inventariar e analisar evidências do que foi alcançado, juntando os relatórios de implementação e de progresso elaborados durante a monitorização. A informação deverá abranger todas as prioridades previstas no Plano, incidir sobre os processos e os resultados e basear-se em fontes de informação diversificadas. Os juízos de valor produzem-se a partir dos critérios de sucesso. Os resultados serão divulgados considerando o grau de consecução dos objetivos relativamente a cada uma das prioridades, os pontos fortes e os aspetos em que é necessário melhorar.